Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270550
Centre d'intérêt: 912

Alpha 82 / ss la dir. de Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, d.l. 1982.
ii, 422 p. : ill., fac-sim. ; 26 cm.

Code: 38-1206. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: Propositions pour une véritable politique en alphabétisation / le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation -- Méditation circonstancielle à la campagne d'alphabétisation / Jean-Paul Hautecoeur -- L'alphabétisation et les pays industrialisés : essai au retour du séminaire de Eastbourne, Angleterre, "About literacy in industrialized countries" / Serge Wagner -- Lettre-texte en vue d'une ethnographie de la lecture / Vivian Labrie -- Les mots sont des rings : notes sur l'alphabétisation fonctionnelle / Jean-Paul Hautecoeur -- L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes / Adeline Chancy -- Trois points de repères pour la formation d'alphabétiseurs / Emile Ollivier -- Les méthodes d'alphabétisation : analyse critique et discussion / Nicole Pothier -- Nicaragua 1980-1981 : idéologie et matériel de la croisade nationale d'alphabétisation-conscientisation / René Soler -- Bibliographie ; Vidéographie.

ISBN 2-550-04698-6

Cote Dewey: 379.24'09714/A456 Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Méthodologie *Politique gouvernementale *Education populaire *Education de base *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *CEFA *Québec (Province) Commission d'étude sur la formation des adultes *Grande-Bretagne *Haïti

---

Les neuf textes que comprend ce recueil sont regroupés en trois sections: Politique - Enquêtes - Méthodologie. Soulignons que la première section entreprend un dialogue avec le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes: ##Apprendre : une action volontaire et responsable## (1982). Les trois textes qu'elle comprend, parus ou écrits avant la publication du rapport, tracent certaines orientations et proposent certaines conditions pour une politique d'alphabétisation.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

Direction générale
de l'éducation des adultes

ALPHA 82

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

E D U Q 8270550

ALPHA 82

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

La photo de la page couverture est réalisée par André Mathieu, sculpteur.

● Le cercle, c'est un système dont on veut sortir.

■ Le carré, c'est un système qu'on veut transformer.

▲ Le triangle, c'est un système dont on veut trouver la profondeur.

«Triangulations polyvalentes»
mai '80

Ont contribué à la réalisation de cet ouvrage, outre les auteurs,

Carmelle Beaulieu, pour l'écriture
Thérèse LeBel, pour la lecture

ISBN 2-550-04698-6

Dépôt légal: deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		Page
PRÉSENTATION		1
DOSSIER I:	POLITIQUE	9
	PROPOSITIONS POUR UNE VÉRITABLE POLITIQUE EN ALPHABÉTISATION, Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation . . .	11
	- Présentation	13
	- Les groupes populaires en alphabétisation	22
	- Propositions pour une véritable politique en alphabétisation populaire.	44
	MÉDITATION CIRCONSTANCIELLE À LA CAMPAGNE... D'ALPHABÉTISATION, Jean-Paul Hautecoeur . .	71
	- Un programme, une politique, une campagne ?	73
	- Des chiffres, des notes, des sourires, de la musique	83
	- Concierge dans toutes les bâtisses qui exissent su'la terre	103
	- Pour l'alphabétisation	115
	L'ALPHABÉTISATION ET LES PAYS INDUSTRIALISÉS, Serge Wagner	135
	- Introduction	137
	- L'analphabétisme	141
	- La conscience et la reconnaissance de l'analphabétisme	167
	- Organisation de l'alphabétisation . . .	180
DOSSIER II:	ENQUÊTES	217
	LETTRE-TEXTE EN VUE D'UNE ETHNOGRAPHIE DE LA LECTURE, Vivian Labrie	219
	- Québec, le 9 mai 1981	221
	- L'esprit et la lettre	225
	- "Au commencement était l'alphabet..."	233
	- Il était une fois... l'oralité	238
	- L'écriture entre plusieurs eaux	245
	- "Au commencement était le verbe..." . .	252

Page

LES MOTS SONT DES RINGS: NOTES SUR L'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE, Jean-Paul Hautecoeur 265

L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FEMMES IMMIGRANTES HAITIENNES, Adeline Chancy 295

DOSSIER III: MÉTHODOLOGIE 325

TROIS POINTS DE REPÈRES POUR LA FORMATION D'ALPHABÉTISEURS, Emile Ollivier 327

LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION: ANALYSE CRITIQUE ET DISCUSSION, Nicole Pothier . . 345

- Introduction 347
- Méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire 352
- Méthodes qui favorisent une alphabétisation populaire 364

NICARAGUA 1980-1981: IDÉOLOGIE ET MATERIEL DE LA CROISADE NATIONALE D'ALPHABÉTISATION-CONSCIENTISATION, René Soler 379

- Contexte sociopolitique: quelques données historiques 381
- La croisade nationale d'alphabétisation-conscientisation 389
- Quelques conclusions sur l'idéologie et le matériel 405

BIBLIOGRAPHIE - VIDÉOGRAPHIE 411

PRESENTATION

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

Les précédents ALPHA 78 et ALPHA 80 avaient été publiés à l'occasion de séminaires. Le présent ALPHA 82 paraît en solitaire. Mais on verra, à la lecture du plus volumineux dossier intitulé "Politique", qu'il est déjà en dialogue avec le récent rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes: Apprendre: une action volontaire et responsable (Gouvernement du Québec, 1er trimestre 1982). La Commission recommande en effet que la formation de base devienne une "véritable priorité politique" pour les années 80 et que, dans le cadre de cette "mission", soit lancée une campagne d'alphabétisation. Deux des textes qui paraissent ici (Rassemblement, Hautecoeur) étaient connus de la Commission qui s'en est inspirée. Il ne sera pas inutile d'y revenir en regard de ce projet de "campagne" qui pourrait éveiller maints fantasmes missionnaristes et faire rêver à des mégaprojets.

Dans la conjoncture immédiate, il n'était pas opportun d'organiser un rassemblement du type des précédents. Il aurait pu avoir lieu pendant les travaux de la Commission. Il pourrait, si on le souhaite, se tenir un peu plus tard, quand sera connu l'accueil qu'auront réservé au rapport les principales parties concernées, et en premier lieu le pouvoir politique. Il pourrait aussi, bénéfiquement peut-être, être remplacé par diverses consultations et concertations avant que ne soit dessiné un plan de campagne qui devrait impliquer de nombreux partenaires, même dans son esquisse.

Le sujet déborde maintenant des petits cercles où il a été travaillé depuis plusieurs années. C'était leur volonté, avant tout pour que ce droit, revendiqué et proclamé, à l'éducation passe de l'esprit à la lettre, en priorité pour tous ceux et celles qui ne peuvent même pas la déchiffrer. Il fallait que l'analphabétisme, comme oppression de la parole et comme processus structurel de

réclusion cachée, soit publiquement découvert. Il fallait que l'alphabétisation et l'éducation de base soient reconnues comme une véritable priorité en éducation des adultes et qu'elles soient sanctionnées par - ou dans - une politique. Reste à connaître l'orientation que prendra cette politique qui ne sera créée "ex nihilo" puisqu'elle s'enracine dans une structure, dans des expériences, dans un champ de pouvoirs, d'idéologies, de pratiques et de personnes qui pèseront lourd dans ses conditions d'acceptabilité et d'applicabilité. On peut d'ores et déjà s'interroger sur le sort qui sera réservé à cette recommandation de la Commission qui changerait radicalement les règles du jeu actuelles, non tant dans l'idéologie que dans la redistribution des pouvoirs qu'elle implique:

> "La campagne devra s'enraciner à la base et à partir des organisations qui ont un lien organique avec les adultes intéressés... Dans l'ensemble la Commission considère que la campagne doit être l'occasion de développer des alternatives indépendantes et complémentaires avec les structures scolaires actuelles, lesquelles alternatives supporteraient en majorité (en volume et en coûts) des activités d'alphabétisation et de formation de base au Québec" (p. 102).

C'est ma conviction profonde que ces prémisses sont justes et qu'elles devraient donner lieu à un vaste terrain d'expérimentations autonomes, légitimées et entièrement subventionnées. C'est aussi mon appréhension qu'elles seront relativisées de toutes parts et que la "campagne" rentrera rapidement dans les concentrations métropolitaines.

Les trois textes réunis dans le dossier "Politique", parus ou écrits avant la publication du rapport de la Commission Jean, tracent certaines orientations et proposent certaines conditions pour une politique d'alphabétisation. Le premier, extrait d'un mémoire du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, resitue l'alphabétisation

dans les pratiques et dans les conditions sociales, économiques, culturelles, politiques de l'éducation populaire, à l'expérience de la conquête difficile de la légitimité de l'éducation populaire ainsi que de l'accès, non moins difficile, aux ressources de l'Etat. Le second reprend, d'une position différente et controversée, la problématique de l'alphabétisation pour interroger les conditions de possibilité d'une campagne par comparaison avec la campagne britannique. Serge Wagner, au retour du séminaire d'Eastbourne, reprend aussi la question de l'analphabétisme en pays industrialisés et met en dialogue les expériences et les perspectives québécoises avec certaines expériences et orientations européennes, promettant entre autres un terrain intéressant de réflexions à partir du cas néerlandais.

Le deuxième dossier présente trois enquêtes. Vivian Labrie, agacée par le positivisme de l'équation analphabétisme/alphabétisation, interroge d'un point de vue anthropologique la notion idéologiquement marquée d'analphabétisme et, inspirée par Platon comme par de vieux Acadiens, fait jouer la question entre oral et écrit, lettre et savoir, parole et pensée. J.-P. Hautecoeur s'attaque aux fondements idéologiques de la notion d'alphabétisation fonctionnelle ainsi qu'à ses mobiles politiques camouflés derrière le neutralisme de la technique linguistique. Adeline Chancy a interrogé des femmes haïtiennes à Montréal pour décrire leurs dures conditions de travail et les conséquences de leur analphabétisme en langue maternelle et en français. Elle montre que, si l'alphabétisation est loin d'être un luxe pour ces femmes immigrantes, noires et prolétaires, celle-ci doit se faire dans la communauté de langue, de culture et d'histoire haïtienne.

Dans le dernier dossier - Méthodologie - Emile Ollivier relève l'ambiguïté des représentations véhiculées par les alphabétiseurs quant à leur formation et propose quelques points de repère pour la formation professionnelle d'alphabétiseurs. Nicole Pothier présente

une lecture des différents manuels d'alphabétisation en usage au Québec et les classe en deux catégories, les scolaires et les populaires. René Soler, au retour d'un voyage au Nicaragua, donne à voir la "croisade nationale" à travers le matériel d'alphabétisation que les "brigadistes" ont utilisé.

La présente publication arrive à la fin d'une étape dans cette histoire récente de l'alphabétisation, que d'autres indices viennent confirmer, dont le plus important est évidemment l'énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes par la Commission Jean. D'originale, de marginale et même d'occulte qu'elle était il y a quelques années, cette question de l'alphabétisation a conquis un statut public. Elle a percé, par son côté plutôt sensationnaliste, affectif et pater/maternaliste, dans les médias. On l'a inscrite progressivement dans les programmes des services d'éducation des adultes. Elle est entrée, comme "matière" d'enseignement, à l'université (elle suscite, cette année, une curiosité sans précédent chez les étudiants de diverses disciplines). En éducation populaire, elle a ressuscité un vieux militantisme épuisé par les luttes économiques et politiques. Chez les professionnels de l'éducation des adultes, elle a aussi réactivé une cause sociale, instauré un projet d'engagement que n'offrait plus le terrain de l'éducation depuis le désenchantement de l'animation sociale. Au ministère de l'Education, les budgets investis dans l'alphabétisation n'ont cessé d'augmenter (ils n'ont pas été directement affectés par les coupures budgétaires), ainsi que le personnel rattaché au dossier. Le symbole de cette montée, dont il y a tout lieu de croire qu'il sera cautionné par le pouvoir politique, est dans le projet d'une campagne d'alphabétisation. Un tel "signe du temps" n'est d'ailleurs pas spécifique au Québec: on le retrouve dans les provinces anglophones canadiennes, on en trouve la trace dans plusieurs documents du Gouvernement fédéral ainsi qu'en Europe.

Pour la recherche, cette étape était sous le signe de l'exploration des hypothèses, des incursions latérales, du militantisme aussi. Elle exigeait beaucoup de liberté, d'enthousiasme, de connivences. Elle a pris souvent la forme et les fonctions de l'animation. Elle s'est désinée et définie dans la polyvalence. Ce faisant, elle a perdu en rigueur et en autonomie.

Les diverses publications "alpha" ont été un lieu d'expression d'idées sur la politique, la philosophie, la pédagogie de l'alphabétisation, lieu convergent quand il n'y en avait pas d'autres. Elles ont contribué à nouer des solidarités, provoquer des oppositions, faire connaître et reconnaître des pratiques et des acteurs qui n'ont pas toujours accès aux canaux dominants d'information. Elles ont été un lieu de critique théorique, une pratique encore sous-développée dans un domaine qui semble presque entièrement voué à l'empirisme et à la normativité idéologique. Elles ont aussi nourri des contradictions, dont la moindre n'est pas le rapport entre lieu - position d'énonciation et contenu ou signifié de l'écriture, ou encore entre pouvoir de la critique et critique du pouvoir. Elles ont enfin contribué à préparer le terrain pour cette opération massive d'éducation de base, absolument nécessaire dans son principe.

La recherche aura maintenant à investiguer des terrains insuffisamment explorés ou carrément ignorés. Elle devra reconsidérer ses priorités. D'autres lieux ont été créés pour les fonctions d'animation, de mobilisation, d'expression, de revendication, de confrontation. Il faudra en ouvrir de nouveaux pour l'enquête, la recherche inter/pluri/antidisciplinaire, l'expérimentation et la production technologique. Cette "campagne" peut être l'occasion d'ouverture d'un chantier actif de recherche/expérimentation/production en éducation des adultes. Il sera nécessaire d'y associer les universités ainsi que les organismes autonomes, et d'encourager le développement de la recherche-action comme on a commencé de la pratiquer systématiquement dans certains organismes populaires.

DOSSIER I

POLITIQUE

PROPOSITIONS POUR UNE VERITABLE POLITIQUE *
EN ALPHABETISATION

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES
EN ALPHABÉTISATION

---

* EXTRAIT DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, SITUATIONS, RECOMMANDATIONS, MÉMOIRE PRÉSENTÉ A LA COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES ET AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, MONTRÉAL, JUIN 1981.

PRESENTATION

Le texte qui suit reprend l'introduction et les chapitres II et III du document intitulé L'alphabétisation au Québec: situations, recommandations. Il s'agit en fait d'un mémoire présenté au mois de juin 1981 à la Commission d'étude sur la formation des adultes et au ministère de l'Education du Québec. Par ce document, nous prenions officiellement position sur la question de la politique d'alphabétisation au Québec.

Dans le texte initialement publié, on retrouvait un premier chapitre portant sur l'Analphabétisme et l'alphabétisation dans lequel était amorcée une analyse de l'alphabétisation. Nous avions complété le texte en intégrant en annexe des informations sur le Regroupement, sa structure, ses membres et en présentant des copies du bulletin Alphabétisation populaire.

Ce document a été rédigé par un comité de travail du Regroupement composé de:

Yvan COMEAU, de la Coopérative des services multiples Lanaudière.

Michel Leduc, du projet Un-monde-à-lire, de Pointe-aux-Trembles.

René Soler, du Centre N-A RIVE, à Montréal.

Serge Wagner, du Collectif d'alphabétisation des détenus et professeur à l'UQAM, secrétaire du comité.

Les recommandations ont été soumises aux membres présents du Regroupement lors de l'Assemblée de concertation du 11 juin 1982.

Le Comité de coordination du Regroupement a adopté le texte du mémoire et la première publication du document a été rendue possible grâce à une contribution du Service d'éducation permanente (mission Service à la collectivité) de l'UQAM.

Au moment où nous écrivons cette présentation (en janvier 1982), il nous apparaît important de faire état de quelques observations:

1. Dans notre position, nous ne voulons en aucune façon antagoniser les rapports entre les services publics d'éducation des adultes et les organisations populaires autonomes. Bien au contraire, il nous semble que les services publics ont une fonction fondamentale à remplir. Et nous écrivons que ce n'est certainement pas leur élimination qui pourra contribuer à ce qu'ils exercent de façon plus efficace leur travail indispensable de promotion réelle des populations sous-scolarisées.

   En même temps, nous croyons qu'une place doit être aménagée pour les organisations populaires qui exercent des activités d'éducation populaire (y compris dans le domaine de l'alphabétisation).

2. Certains ont peut-être conclu trop rapidement que nous recommandions prioritairement l'établissement d'une Campagne nationale d'alphabétisation. Ce n'est pas le cas. A la lecture du document, le lecteur comprendra que notre position, c'est d'abord de recommander une politique prioritaire en alphabétisation (Recommandation 8); et nous souhaitons que cette politique soit "souple", véritablement décentralisée et favorisant l'autodéveloppement des analphabètes et des groupes d'éducation (Recommandation 9). Plus encore, nous recommandons que cette politique s'inscrive "dans le cadre d'une véritable politique globale de promotion culturelle et collective des milieux populaires" (Recommandation 10). Et, suite au constat du faible développement

actuel des pratiques d'alphabétisation au Québec, nous recommandions que "la première phase de cette politique d'alphabétisation soit une phase expérimentale de pratique, de recherche et de bilan pour tous les intervenants" (Recommandation 11). Ce n'est que dans ce contexte que nous recommandions "la réalisation de campagnes de sensibilisation nationale et "locales" aux différentes dimensions de l'analphabétisme et aux possibilités de l'alphabétisation" (Recommandation 12).

Retenir hors contexte notre référence à des "campagnes" en les assimilant à la "Campagne nationale" de la BBC en Grande-Bretagne (à laquelle faisait allusion la CEFA dans ses Hypothèses) dénature le sens de la proposition du Regroupement. En bonne arithmétique élémentaire, la Recommandation 12 ne peut se comprendre que dans le contexte des onze recommandations qui la précèdent.

Plus encore, la campagne dont il est question à la Recommandation 12 est une campagne axée prioritairement sur la sensibilisation au phénomène de l'analphabétisme et à ses effets et non pas à une campagne massive, centralisée et axée prioritairement sur le recrutement comme ce fut le cas en Grande-Bretagne.

3. Ces réserves nous semblent d'autant plus importantes qu'il est question, au Québec, d'une campagne nationale de 15 $ millions, de mobilisations, "comme à Cuba", de jeunes chômeurs, de personnes du troisième âge, etc. pour une campagne nationale, collective et massive dans le domaine de l'alphabétisation. Nous suggérons que ces propositions soient rendues publiques et soumises à la discussion avant qu'on les mette en application. Ici encore, il y a des leçons à tirer de l'expérience britannique:

pratiquement tous les intervenants estiment que la campagne n'aurait pas dû être instaurée aussi rapidement, que les intervenants n'auraient pas dû être placés devant un fait accompli et qu'on n'aurait pas dû lancer les activités nationales avant de s'assurer qu'il y ait, dans l'ensemble des régions, les infrastructures nécessaires pour accueillir convenablement les analphabètes recrutés.

Quand ils seront connus, les recommandations de la CEFA et plans d'action de la DGEA seront sûrement objet de réflexions de notre part.

Le Comité de coordination en
alphabétisation du Regroupement

Le Comité de coordination du Regroupement regrette qu'il n'ait pas été possible pour la DGEA de publier intégralement le Mémoire du Regroupement, parce que nous estimons que la première partie permet de comprendre l'analyse de l'analphabétisme sur laquelle nous fondions nos recommandations.

Le document intégral du Mémoire du Regroupement peut être toutefois obtenu pour la somme de 5 $ en s'adressant à:

1476, rue Bourbonnière,
Montréal,
Québec, H1W 3N3

EN GUISE D'INTRODUCTION...

1. Lettre envoyée au ministre de l'Éducation par un groupe d'alphabétisation.

Le 31 Mars 19[illegible]

Monsieur le Ministre de l'éducation
Gouvernement du Québec

Monsieur le ministre

Nous vous écrivons au sujet des coupures sur les cours d'alphabétisation aux adultes.
on n'est contents nos cours parce qu'on apprend bien
On ne voudrait pas que vous coupiez les frais nécessaires à la Corporation des Services [illegible] de Lanaudière.
On voudrait pouvoir continuer à l'automne les nouveaux cours.
On veut avoir une réponse le plus tôt possible pour mieux juger de votre compétence !

Bien à vous,

Réal Robert
Yvan Comeau
Cécile [illegible]
Hubert [illegible]
[illegible]
[illegible]
Jean-Claude Chartrand
Jean [illegible]
Touchet

C.S.M.L.
Groupe d'alphabétisation de Chertsey
C.P. 247
Ste-Julienne, Qc
J0K 2T0

... et la réponse du Ministre.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Cabinet du ministre

Québec, le 8 avril 1981

Madame Yvette Laberge
C.S.N.L.
1462, rue Ste-Julienne
Ste-Julienne
Québec
J0K 2T0

Madame,

Le ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, a bien pris connaissance de votre lettre du 23 mars dernier et m'a demandé d'y donner suite.

M. Laurin vous remercie de lui avoir fait part de vos commentaires et je profite de l'occasion pour vous faire parvenir le communiqué de presse émis le 26 mars au sujet des crédits disponibles au ministère de l'Éducation en ce qui touche le programme des OVEP.

J'espère le tout à votre entière satisfaction et je compte sur vous pour transmettre l'information à vos collègues.

Veuillez recevoir, Madame, l'expression de mes salutations les meilleures.

L'attachée politique,

THÉRÈSE BERGERON

TB/hl

p.j.

2. La demande de budget du Regroupement

(afin de permettre, entre autres, la tenue des assemblées de concertation, la publication du Bulletin Alphabétisation populaire et les actions de représentation - dont la publication de ce document).

le regroupement
des groupes populaires
en alphabétisation

Montréal, 17 avril 1981

Monsieur Martin Forest
Direction Générale de l'Education aux Adultes
Ministre de l'Education du Québec
1035 de la Chevrotière
Edifice G
Québec

Monsieur,

La présente veut porter à votre attention une demande de financement du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation pour l'exercice financier se terminant en juin 1981.

Comme vous le savez sans doute, le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation a été mis sur pied le 20 février 1981 lors de son assemblée de fondation. Le Regroupement rassemble quelques 20 groupes populaires oeuvrant en alphabétisation. Cette structure vise à partager les besoins et les préoccupations spécifiques des groupes et provoquer le développement de l'alphabétisation populaire.

Vous comprenez l'importance de l'existence d'un tel regroupement. La réduction de l'analphabétisme conditionne et pose la nécessité de briser l'isolement des groupes populaires en alphabétisation, afin qu'ils assurent l'étude de leur pratique et le développement de nouveaux projets.

Vous trouverez ci-joint le bilan des opérations financières déjà amorcées et sur le point de l'être, totalisant $ 2596.00 . De plus, nous aimerions qu'il soit possible que vous nous informiez d'une formule pouvant assurer le financement à long terme du Regroupement.

Nous aurions aimé vous faire parvenir cette demande à une date peut-être plus opportune; malheureusement, la structuration du Regroupement et les nombreuses préoccupations ont tenu en haleine le COCCA (Comité de Coordination en Alphabétisation).

(... 2)

1475, rue Bourbonnière, Montréal, Québec. H1W 3N3

et la réponse du ministère de l'Education...

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

Le Regroupement 5/6/81

Québec, le 20 mai 1981

Monsieur Yvan Comeau
1475, rue Bourbonnière
MONTREAL
Québec
H2W 3H3

OBJET: Regroupement des groupes populaires en alphabétisation

Monsieur,

Suite à notre conversation téléphonique, et en réponse à votre lettre du 17 avril dernier, je vous informe que nous sommes dans l'impossibilité de donner suite à votre demande de financement pour l'exercice financier se terminant en juin 1981.

Je vous rappelle également que pour assurer un financement à votre regroupement à partir de l'année 1981-82, la formule la plus simple et la plus fonctionnelle est de présenter une demande d'accréditation dans le cadre du programme OVEP en tant que fédération et de présenter un projet en ce sens selon les formules habituelles.

Au regret de ne pouvoir donner une réponse positive à votre demande, veuillez agréer, monsieur, l'expression de mes bons sentiments.

MF/dp

MARTIN FOREST

3. Communiqué de presse du Regroupement

NATIONAL

Pas de nouvel argent pour l'alphabétisation

(M.-J.C.) Le rattrapage des plus de 300 000 analphabètes du Québec est compromis par les coupures en éducation.

C'est ainsi que le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation dénonce le fait que les commissions scolaires réduisent les budgets des cours de formation générale.

Le regroupement s'inquiète que près d'une vingtaine de groupes d'alphabétisation ne puissent continuer leur travail, faute de subvention, parce que les commissions scolaires coupent les budgets des cours de formation générale. Malgré qu'en 1980-1981, le ministère de l'Éducation avait décrété une priorité à l'alphabétisation, il a accordé moins de la moitié de la somme demandée par les groupes d'alphabétisation, soit 105 000 $ et ce, en puisant à même le programme O.V.E.P. (Organismes volontaires d'éducation populaire).

(in Presse libre, juin 1981, p.6)

I - LES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION

1. Survol historique

Les activités d'alphabétisation au Québec constituent un phénomène relativement récent. C'est principalement à partir de 1965 que se développent des activités d'alphabétisation. Suite aux recommandations du Rapport Parent, le ministère de l'Education nouvellement créé instaure un secteur de l'éducation des adultes (appelé alors éducation permanente). Ce sont les commissions scolaires qui se voient officiellement confier la responsabilité des cours aux niveaux élémentaire et secondaire pour adultes. Les premiers cours de français (au nombre de 4) et de mathématiques (au nombre de 3) sont regroupés dans un secteur appelé "cours de base" ou "éducation de base": ce sont ces activités qui constituent le lieu principal de l'alphabétisation au Québec. Le rôle du ministère de l'Education du Québec (MEQ) sera essentiellement administratif pendant plusieurs années; depuis 1977-1978, le Ministère intervient toutefois de façon un peu plus directe - en particulier dans le dossier de l'alphabétisation. La responsabilité des activités d'alphabétisation continue cependant de relever des services d'éducation des adultes des différentes commissions scolaires.

Dans un tel contexte législatif et administratif, le rôle des organismes volontaires a été forcément marginal par rapport aux interventions massives des commissions scolaires. De plus les organisations volontaires ont été pendant longtemps dépendantes de la volonté et des décisions des commissions scolaires. Tant en ce qui a trait à leur nombre, à l'importance quantitative de leurs activités qu'en ce qui a trait

aux budgets et aux ressources dont ils disposent, les organismes volontaires d'alphabétisation ont occupé et occupent une place beaucoup moins importante que celles des institutions publiques. Pourtant on verra que les organisations volontaires ont constitué un lieu privilégié d'expérimentation et d'innovation et qu'elles ont joué un rôle percutant dans le développement de l'alphabétisation au Québec.

Avant de procéder à ce bref survol historique, une dernière remarque s'impose au sujet des organismes volontaires d'alphabétisation. Nous regroupons ensemble des organismes qui au point de départ, à leur naissance étaient, dans la plupart des cas, isolés. Les regroupements informels et formels ne se sont réalisés que par la suite au fur et à mesure que les organisations d'alphabétisation se trouvaient des affinités et estimaient qu'il y avait intérêt à se regrouper et à agir en commun. Et encore aujourd'hui, alors que la presque totalité des groupes populaires d'alphabétisation participent au Regroupement qu'ils ont constitué, cela se fait dans le respect de l'autonomie, de la spécificité et de la diversité de chacun des groupes membres.

***

On peut aisément dégager deux périodes dans l'existence des groupes populaires d'alphabétisation: de 1967 à 1975 et depuis 1976.

L'apparition des groupes volontaires d'alphabétisation suit de très près les premières initiatives en alphabétisation des commissions scolaires. Alors que c'est la

Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) qui instaurera les premiers programmes d'alphabétisation, c'est également à Montréal que seront créés les premiers groupes volontaires. A partir de 1967-1968, plusieurs groupes se constituent et interviennent en alphabétisation: SEBAM (Service d'éducation de base des adultes de Montréal) et des groupes embryonnaires dans les quartiers populaires: Pointe St-Charles, Centre-Sud, Petite-Bourgogne/St-Henri, Hochelaga-Maisonneuve. Ces groupes reçoivent des subventions de la commission scolaire locale. Très tôt ces groupes se rassemblent, remettent en question l'approche scolaire de l'alphabétisation et expérimentent des pratiques plus adaptées en sortant du cadre de la "scolarisation" et en tentant de s'implanter au sein du tissu humain de l'analphabétisme. C'est dans ce contexte qu'apparaissent les premiers alphabétiseurs à plein temps au Québec.

En 1970, plusieurs de ces organisations manifestent dans le cadre de l'Assemblée générale de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), en publiant un manifeste qui réclame une action vigoureuse et prioritaire au niveau de l'alphabétisation. L'Assemblée générale de l'ICEA met sur pied un Comité d'éducation de base regroupant des organismes volontaires et des représentants du Gouvernement québécois (MEQ, Radio-Québec).

La plupart des groupes d'alphabétisation participent ensuite à la création du Carrefour des groupes populaires (1971-1974), puisqu'ils estiment qu'ils ont intérêt à se lier aux autres groupes d'éducation populaire qui émergent alors au Québec. Au cours de cette période, les groupes désirent élaborer des postulats éducatifs de rechange à l'éducation scolarisante. L'influence du courant latino-américain provoque l'interrogation des pratiques locales et de

nouvelles réflexions. Ainsi est-ce principalement par les groupes d'alphabétisation et d'éducation populaires que la problématique d'alphabétisation/conscientisation (Paolo Freire et autres) pénètre au Québec.

C'est également autour des groupes d'alphabétisation et d'éducation populaires que s'organisent les actions de consultation puis de contestation du projet Multi-Media, projet gouvernemental qui vise à encadrer l'éducation populaire au Québec et qui menacera, pour un temps, l'autonomie des groupes.

Vers le milieu des années '70, il se produit une quasi-disparition des organisations populaires en alphabétisation: certaines organisations redéfinissent leurs activités en termes d'éducation et de mobilisation populaires, d'autres se sabordent, certaines s'intègrent au secteur public.

C'est d'abord au niveau des groupes ethniques (Portugais, Haïtiens, etc.) que se manifestera un intérêt nouveau pour l'alphabétisation: on constate qu'il existe au sein de ces communautés un nombre considérable d'analphabètes et que les programmes d'alphabétisation (Centres d'orientation et de formation des immigrants , commissions scolaires) ne répondent pas adéquatement à l'ensemble des besoins. Dans d'autres groupes d'éducation populaire, on constate également la persistance du problème de l'analphabétisme. En 1978, quelques groupes entreprennent des activités d'alphabétisation. A partir de cette même année, certains budgets sont spécifiquement disponibles pour l'alphabétisation. En l'espace de deux ans, une vingtaine de groupes volontaires nouveaux ou anciens interviennent en alphabétisation.

Plus encore peut-être que pendant la première période, ces divers groupes tentent de s'intégrer aux milieux sociaux où ils interviennent et de contribuer, par l'alphabétisation, à leur promotion.

A l'hiver '80 plusieurs groupes décidèrent de se réunir afin de mettre en commun leurs pratiques d'intervention et les problèmes communs rencontrés particulièrement au niveau de la reconnaissance et du financement. Les contacts se développent tout au cours de l'année - en particulier à l'occasion du Séminaire ALPHA 80 sur l'alphabétisation populaire organisé à l'automne 1980 par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA). En février 1980, était officiellement créé le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation qui, tout en s'inscrivant de façon non équivoque dans la perspective et la structure des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), a pour objectif de défendre les intérêts des groupes participants et de constituer un lieu d'échange et de réflexion sur les pratiques. Depuis sa création, le Regroupement a mené plusieurs actions: adhésion aux OVEP, rencontres avec le Ministère, publication d'un bulletin de liaison (Alphabétisation populaire), participation à la coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, tenue d'une assemblée de concertation/réflexion sur les pratiques d'alphabétisation.

Cela s'est pourtant réalisé dans un contexte difficile pour chacune des organisations membres: en 1980-1981, les budgets accordés ne correspondaient qu'au tiers des demandes. Pour 1981-1982, l'avenir est encore plus incertain. La survie des groupes existants est menacée et le développement de nouveaux groupes ou de nouveaux projets semble impossible.

2. Les groupes d'alphabétisation

Nous ne présenterons pas ici en détail l'activité spécifique de chacun des groupes populaires d'alphabétisation. Chacun d'entre nous a déjà produit une courte présentation-synthèse qui se trouve annexée au Compte rendu du Séminaire ALPHA 80 sur l'alphabétisation populaire (p. 179 à 227). Nous nous attacherons plutôt à dégager certains traits qui caractérisent les activités des groupes volontaires d'alphabétisation.

Ce tableau général est nécessairement incomplet et "figé". Il rend toutefois compte de ce qui naît et se développe à l'heure actuelle. Alors qu'il y a à peine trois ans, on ne comptait que quelques groupes volontaires en alphabétisation, nous sommes maintenant une vingtaine d'organisations. Et pour peu que l'on accorde au secteur volontaire les ressources minimales qui lui permettraient de se développer, notre nombre se multipliera assurément au cours des prochaines années. Toutefois, ce renouveau de l'action des organisations volontaires explique le caractère souvent exploratoire, expérimental de notre pratique - ce qui ne signifie cependant pas que nos pratiques ne sont pas pertinentes !

Lorsqu'on opère un survol des groupes populaires d'alphabétisation, on est d'abord frappé par la grande diversité des groupes, l'hétérogénéité des pratiques. Mais lorsqu'on y regarde d'un peu plus près, on prend conscience qu'il existe par-delà des spécificités, des aspects communs fondamentaux à cette alphabétisation populaire en émergence.

. Diversité des actions

De prime abord, chaque groupe d'alphabétisation se révèle différent par rapport à chacun des autres. Que ce soit au niveau du lieu des interventions comme au niveau des populations spécifiques à laquelle il s'adresse, chaque groupe semble être engagé dans une pratique singulière d'alphabétisation.

Au niveau de la localisation d'abord, la vingtaine de groupes existants paraît être parsemée (clairsenée) sur le territoire québécois. Certains groupes interviennent en milieu rural ou semi-rural (Lanaudière, Fort Coulonge, etc.) alors que d'autres projets se réalisent en milieu urbain (Sherbrooke, Joliette, certains quartiers populaires de Montréal, etc.).

A cet éparpillement des groupes semble correspondre une pluralité au niveau des populations particulières auxquelles s'adresse chacune des organisations: certaines tentent de rejoindre une population en "milieu ouvert" (par exemple sur une base de quartiers ou de régions) alors que d'autres s'adressent distinctivement à des catégories sociales spécifiques: immigrants(es), détenus(es), etc.

Nous pourrions poursuivre ainsi l'énumération des différentes dimensions qui singularisent chacune des organisations populaires d'alphabétisation. Toutefois, notre expérience de collaboration puis de regroupement plus formalisé nous a conduits à dégager certaines caractéristiques communes à nos activités.

Aspects communs

Le premier dénominateur commun des groupes populaires d'alphabétisation, c'est la population analphabète à laquelle tous s'adressent. Quelle que soit la population particulière atteinte, la catégorie sociale concernée, cette population a toutefois en commun de ne pouvoir utiliser et/ou maîtriser le code de la lecture et de l'écriture. Or, dans une société industrialisée, la connaissance et/ou la maîtrise minimales de ce code sont d'une nécessité presque quotidienne. Aussi l'analphabétisme constitue-t-il un handicap sérieux qui marque la personnalité des personnes analphabètes. Quel que soit le milieu concret, on retrouve chez les analphabètes des comportements similaires: par exemple, une grande insécurité qui découle de ce handicap, mais en même temps une ingéniosité fertile à développer des stratégies pour cacher/contourner et, dans une certaine mesure, surmonter "son" analphabétisme.

Nous avons déjà vu que l'analphabétisme n'était pas un phénomène isolé, mais qu'il se révélait un symptôme, un révélateur d'une situation économique, sociale, culturelle et politique. Par-delà les manifestations spécifiques que le phénomène de l'analphabétisme revêt chez les différentes catégories sociales, nous avons constaté les mêmes mécanismes fondamentaux d'<u>aliénation culturelle</u>. Les analphabètes constituent une minorité (importante) doublement silencieuse: on ne leur reconnaît socialement ni le droit à la parole parlée, ni le droit à la parole lue ou écrite.

. Aspects communs

Le premier dénominateur commun des groupes populaires d'alphabétisation, c'est la population analphabète à laquelle tous s'adressent. Quelle que soit la population particulière atteinte, la catégorie sociale concernée, cette population a toutefois en commun de ne pouvoir utiliser et/ou maîtriser le code de la lecture et de l'écriture. Or, dans une société industrialisée, la connaissance et/ou la maîtrise minimales de ce code sont d'une nécessité presque quotidienne. Aussi l'analphabétisme constitue-t-il un handicap sérieux qui marque la personnalité des personnes analphabètes. Quel que soit le milieu concret, on retrouve chez les analphabètes des comportements similaires: par exemple, une grande insécurité qui découle de ce handicap, mais en même temps une ingéniosité fertile à développer des stratégies pour cacher/contourner et, dans une certaine mesure, surmonter "son" analphabétisme.

Nous avons déjà vu que l'analphabétisme n'était pas un phénomène isolé, mais qu'il se révélait un symptôme, un révélateur d'une situation économique, sociale, culturelle et politique. Par-delà les manifestations spécifiques que le phénomène de l'analphabétisme revêt chez les différentes catégories sociales, nous avons constaté les mêmes mécanismes fondamentaux d'aliénation culturelle. Les analphabètes constituent une minorité (importante) doublement silencieuse: on ne leur reconnaît socialement ni le droit à la parole parlée, ni le droit à la parole lue ou écrite.

Cette communauté de situation aux plans linguistique et culturel reflète une communauté encore plus fondamentale au plan des diverses facettes de la vie en société: les différentes catégories sociales où se retrouvent massivement concentrées les différentes populations analphabètes ont toutes en commun d'être exclues de fait de la vie dominante. Plutôt que de parler d'exclusion, c'est le terme marginalisation qui correspond peut-être le plus à la situation vécue par les différentes populations analphabètes. En effet, toutes ces populations - et les catégories sociales auxquelles elles appartiennent - ont en commun de se retrouver au bas de l'échelle sociale. La seule nomenclature des différentes populations à laquelle s'adressent les groupes populaires d'alphabétisation indique clairement que celles-ci se retrouvent au niveau des classes populaires (nous utilisons les termes que les groupes utilisent dans leurs documents): *"assistés sociaux/assistées sociales, chômeurs, femmes-chefs de famille, travailleurs occasionnels ou saisonniers, ouvriers, "ménagères", ouvriers manuels, travailleurs d'usines ou de manufactures, travailleuses en services domestiques, immigrants(es), détenus, handicapés physiques et/ou mentaux, jeunes issus du professionnel court, personnes âgées à supplément de revenu, etc."*.

***

On le voit, les groupes volontaires d'alphabétisation s'adressent à une véritable coalition des couches sociales exploitées que recèle notre société. Cependant, s'il est vrai que ces différentes catégories sociales sont au plan de l'organisation sociale, culturellement

aliénées, s'il est exact qu'elles n'ont pas accès à la parole reconnue, cela n'implique pas pour autant qu'elles n'ont pas de culture et qu'elles sont sans parole. Les populations analphabètes participent à la vie culturelle "endogène", interne de la catégorie sociale, du milieu socioculturel dans lesquels elles s'insèrent. Or - et il s'agit là d'une caractéristique fondamentale des organisations populaires - celles-ci ont choisi de s'insérer intensivement dans des communautés socioculturelles spécifiques. A sa façon, chaque groupe est d'abord un groupe local, enraciné (ou en train de prendre racine !) dans une histoire particulière, dans un milieu de vie spécifique, dans une culture ou sous-culture donnée.

En fait, l'existence (même précaire et limitée) des groupes populaires d'alphabétisation traduit l'émergence d'un besoin social, réel et concret, vécu simultanément par différentes catégories sociales. Et c'est la volonté (et, dans une large mesure, la réalité) des groupes populaires d'alphabétisation de "coller" le plus possible à la réalité de ces différents milieux afin d'en promouvoir le développement culturel et social.

Au plan organisationnel, les groupes populaires d'alphabétisation se révèlent tous être des organisations "petites" ou modestes. Il n'y a chez aucun d'entre nous de bureaucratie établie ! - encore qu'il manque à chacun des ressources suffisantes qui permettraient d'assurer une infrastructure minimale et adéquate !

Autre caractéristique commune, la plupart des organisations expérimentent (ou entendent implanter) différentes

formes de prise de contrôle des projets pas la population visée et/ou du milieu concerné. Il s'ensuit que l'on retrouve au niveau des organisations des mécanismes démocratiques (formels et/ou informels) de participation à la gestion des activités et de l'organisme en général.

. Au niveau de la conception de l'analphabétisme et de l'alphabétisation, l'ensemble des groupes partagent la même attitude fondamentale: il existe chez tous une volonté manifeste de faire une analyse globale du phénomène de l'analphabétisme afin d'en connaître et comprendre les différentes dimensions (les déterminants économiques, sociaux, culturels et politiques). Cette attitude générale face à la conception de l'analphabétisme provoque, au niveau de la pratique d'alphabétisation, une volonté de ne pas isoler l'analphabétisme. Il s'agit bien sûr de répondre aux besoins spécifiques des analphabètes (connaissance des éléments de base du code linguistique), mais nous pensons que l'activité d'alphabétisation doit être liée aux besoins réels, aux problèmes vécus par les différentes populations analphabètes.

. Au niveau de ses objectifs mêmes, l'alphabétisation que nous tentons de pratiquer se révèle à la fois un "objectif en soi" et un "moyen/outil" de développement social et culturel des populations analphabètes et des milieux sociaux auxquels elles appartiennent. Ces deux dimensions sont étroitement reliées.

Comme "objectif en soi", l'alphabétisation facilite l'apprentissage du code et vise à répondre à des besoins de base essentiels (lire, écrire, communiquer). Ce

faisant, elle permet/facilite une intégration sociale plus grande et l'autonomie des participants(es). Toutefois, ce processus d'intégration sociale est voulu dynamique et critique. Pour nous, l'alphabétisation doit permettre une compréhension, une "lecture" de la réalité ambiante (de la réalité immédiate à la réalité sociale plus large).

Déjà, on peut entrevoir que, pour nous, l'alphabétisation ne constitue pas seulement un objectif en soi, mais que nous le percevons comme un outil important de dynamisation culturelle. En se réalisant, notre pratique d'alphabétisation veut permettre aux analphabètes de se revaloriser (alors que l'organisation sociale actuelle les dévalorise) et cela, en les incitant à s'appuyer à la fois sur leurs ressources personnelles, mais aussi sur les ressources collectives de leur milieu. Dans cette perspective, nous pensons que l'activité d'alphabétisation peut être une occasion d'ouverture plus grande et plus active à la réalité.

Pour tous et chacun d'entre nous, l'alphabétisation constitue une activité éducative complète. Nous nous efforçons de réaliser des démarches globales et intégrées d'alphabétisation. Dans la mesure du possible, nous faisons en sorte de ne pas trop morceler les activités comme cela est malheureusement trop souvent le cas dans le système scolaire. Nous accordons une attention considérable à tout ce qui encadre l'activité d'alphabétisation proprement dite: sensibilisation générale, animation/recrutement, programmation et encadrement, évaluation et suivi. Il nous apparaît essentiel de participer à l'ensemble de ces phases et d'en assurer une unité organique.

. A l'intérieur même des activités d'alphabétisation, une attention considérable est accordée au développement de l'autonomie de chacun. Par des formules variées, chacun d'entre nous tente d'y parvenir et nous sommes bien conscients que nos objectifs d'alphabétisation ne peuvent être atteints que dans la mesure où il y a prise en charge individuelle et collective de la formation par les participants(es).

. Au plan pédagogique, on retrouve chez l'ensemble des groupes populaires la recherche d'une pédagogie et d'une méthodologie qui correspondent à la réalité aux besoins et à la culture des milieux dans lesquels nous sommes insérés. Chacun d'entre nous élabore et expérimente des stratégies et des méthodologies d'apprentissage/formation qui s'inscrivent dans une perspective de promotion culturelle et collective.

Concrètement, nous tentons de partir du vécu, des faits, de la réalité socioculturelle concrète des participants(es). A l'intérieur de l'activité d'alphabétisation en particulier, nous réservons une large place au milieu, à l'intervention individuelle et/ou collective des participants(es). Nous voulons contribuer à construire une pédagogie de l'alphabétisation populaire qui mette l'accent sur la coopération plutôt que sur la compétition.

. Cette recherche/expérimentation au niveau de la pédagogie se matérialise de diverses façons, entre autres par la production de matériel didactique spécifique qui appuie cette recherche pédagogique. Un grand nombre d'entre nous travaille à élaborer et à produire des outils méthodologiques pour l'alphabétisation. Certains

documents ont déjà été produits, des rencontres-échanges ont eu lieu, des textes et documents circulent. Nous tentons ainsi de profiter de l'expérience et de l'expérimentation des autres.

Il est inévitable qu'une telle conception et organisation de notre pratique d'alphabétisation s'accompagnent d'activités importantes au niveau de la réflexion et de la recherche.

Cette réflexion/recherche est étroitement liée à l'action, à notre pratique d'alphabétisation qu'elle alimente et permet de dépasser. Aussi cette recherche/réflexion épouse-t-elle les différentes dimensions de nos activités d'alphabétisation. A titre d'exemple, mentionnons quelques objets de recherche: la réalité socioculturelle de l'analphabétisme, la culture et l'histoire des analphabètes et de leur milieu, le langage (parler populaire et langue scolaire, les variétés linguistiques), la question de l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprentissage (méthodologie globale ou syllabique). Enfin, il faut également inclure des pratiques de bilan/évaluation/systématisation que l'on retrouve avec des intensités variables dans chacune des organisations.

Même si l'existence des groupes populaires en alphabétisation est encore récente, il existe au sein des groupes un riche savoir accumulé. Certaines activités de production (verbale et/ou écrite) de ce savoir commencent à se réaliser qui en traduisent l'importance. Jusqu'à présent, cette activité de réflexion/recherche a été menée de façon isolée sans apport significatif des milieux "professionnels" de la recherche et n'a pas été appuyée (à quelques exceptions près) financièrement.

. Quant à la formation des alphabétiseurs, nous en ressentons tous le même besoin. L'ensemble des groupes tentent également de s'organiser. Plusieurs formules sont expérimentées. Certains groupes se sont dotés de programmes spécifiques d'autoformation/ et de réflexion. D'autres groupes ont vécu l'expérience de sessions conjointes (ainsi, les groupes haïtiens d'alphabétisation ont organisé une session de formation à l'intention de leurs animateurs/formateurs). Au Regroupement, nous avons tenu en juin dernier une "assemblée de concertation", i.e. une journée de réflexion/formation mutuelle amorcée à partir d'exposés préparés par certains des organismes membres.

Il nous semble important de noter qu'en ce qui nous concerne, ces diverses formules se réalisent non pas tant dans le but de pallier l'absence de programmes publics dans ce domaine que dans la perspective de nous auto-organiser à partir de nos besoins spécifiques, de la même façon que nous tentons de le faire au niveau des activités d'alphabétisation.

. Enfin, il nous semble important de faire état des nombreuses activités de concertation et d'échanges avec l'"extérieur". Ces échanges ont d'abord lieu avec les groupes du milieu: groupes d'éducation populaire, organisations socioculturelles, institutions, etc. Ces échanges se sont intensifiés dans le réseau des groupes populaires en alphabétisation et avec les groupes d'éducation populaire ainsi que l'attestent la création du Regroupement et ses activités réalisées.

Des échanges se sont également déroulés avec les institutions publiques d'alphabétisation (Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), commissions scolaires) dans la mesure où des échanges mutuels s'avéraient possibles. A ce sujet, il y a lieu de rappeler l'organisation du Séminaire sur l'alphabétisation populaire par la DGEA.

Au niveau du Regroupement, nous avons lancé un petit bulletin de liaison (Alphabétisation populaire) pour l'information mutuelle des membres. Nous produirons l'an prochain des textes plus substantiels de réflexion.

3. Les besoins des groupes

Les groupes populaires en alphabétisation en sont rendus à une phase critique de leur développement. La croissance et la multiplication potentielles de nos groupes sont considérables. Cela s'explique parce que le besoin social pour l'alphabétisation va en augmentant, que de nombreux milieux et une population considérable ne sont pas atteints par les activités actuelles d'alphabétisation, tant celles des groupes populaires que des institutions publiques.

. La reconnaissance... et le financement

Pourtant l'existence même des groupes est précaire compte tenu des ressources qui ont été affectées pour l'année 1980-1981. Notre premier besoin fondamental et collectif c'est donc d'obtenir la reconnaissance de l'activité d'alphabétisation des groupes volontaires. Nous pensons que cette reconnaissance devrait se traduire par des mesures administratives et financières conséquentes.

L'examen du budget du ministère de l'Education du Québec (MEQ) indique, pour 1980-1981, que la priorité ALPHA n'est pas une priorité budgétaire ! Déjà l'examen des budgets révèle un décalage important entre ce qui a été versé (pillé dans le budget des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP)) aux organisations volontaires (± 150 000$) et ce qui a été accordé aux commissions scolaires (± 475 000$): un rapport de 25% à 75%. En fait, l'écart est beaucoup plus grand car cela n'englobe pas les sommes utilisées par les commissions scolaires pour les cours d'éducation de base. Mais il ne s'agit pas d'opposer commissions scolaires et organismes volontaires. Chacun devra trouver sa spécificité. Les organisations volontaires ne doivent pas être considérées comme une béquille pour l'action déficiente ou plus onéreuse des CSR. Celles-ci à leur tour doivent repenser leur action, non pas tant en se lançant dans des activités para-institutionnelles, qu'en redéfinissant surtout leur programme de formation académique générale. Pour le financement, ce qui est en réalité plus troublant, c'est le pourcentage accordé à cette nouvelle priorité par rapport au budget global estimé de la DGEA: 625 000$ sur un budget estimé de 144$ millions, soit 0,3%. Même en ajoutant les sommes versées pour la recherche et le développement dans les commissions scolaires, cette priorité représentera une fraction de 1%...

Plusieurs fonctionnaires affirment pourtant que l'alphabétisation, ça coûte cher. Le Ministre lui-même annonce que l'on fera preuve de discrimination politique à l'égard des classes désavantagées (MEQ, 1980, p. 105). Ici encore la réalité, telle qu'elle est réellement vécue par les milieux populaires, s'avère différente.

Nous avons déjà vu que les populations analphabètes et sous-scolarisées sont celles qui sont les moins touchées par les programmes d'éducation des adultes. Bien plus, le tableau de la répartition du coût total de l'éducation au Québec montre que c'est précisément l'adulte qui n'a pas complété son cours élémentaire ou secondaire qui reçoit le moins (il coûte dix fois moins cher qu'un étudiant universitaire !). Inégalités sociales et inégalités

Budget de l'éducation
1977-1978

Réseaux	% du budget total	"per capita" incluant tous les frais
- élémentaire secondaire	57,9	1 180$
- collégial	12,07	3 790$
- universitaire	16,79	5 077$/5 771$
- éducation des adultes		
. sans fédéral	1,16	517$
. transfert fédéral	1,92	763$

(Source: A. Veilleux, L'éducation des adultes dans les instances scolaires (2 vol.), MEQ-DGEA, 1978, p. 19.

scolaires vont de pair: ce sont les classes populaires (enfants comme adultes) qui profitent le moins des budgets de l'éducation au Québec et cela, même en incluant tous les programmes de discrimination positive.

...

Ceci étant, nous voudrions également faire état de certains besoins particuliers qui s'inscrivent en quelque sorte à l'intérieur de notre besoin global de reconnaissance et de financement. Si nous avons choisi d'isoler ces secteurs, c'est qu'ils nous apparaissent importants même s'il s'agit d'activités complémentaires à l'acte d'alphabétisation. Nous ne mettons pas ces besoins en lumière dans la perspective d'une prise en charge par l'Etat. Nous souhaitons plutôt que l'Etat, par un financement adéquat, nous permette de poursuivre dans ces domaines ce que nous avons déjà amorcé. Cela n'exclut pas que les collaborations, sur des projets spécifiques, soient possibles entre nos organisations et les institutions publiques (DGEA, commissions scolaires, universités, etc.).

Nous reviendrons sur la question des besoins dans la partie suivante sur les propositions.

. Sensibilisation, dépistage, recrutement

Pour nous, ce sont là trois aspects qui sont liés les uns aux autres tout en étant distincts dans leur contenu respectif. De plus en plus on parle de 300 000 analphabètes complets au Québec, sans compter les analphabètes immigrants venus d'Amérique centrale et latine, du Sud-Est asiatique, d'Europe, etc. Or, dans tous les centres populaires et commissions scolaires d'alphabétisation ou d'éducation de base, on ne touche qu'une infime minorité de cette population. Comment sensibiliser le monde à cette question très importante ? Comment dépister et recruter tous ces analphabètes qui se cachent et refusent d'être identifiés ou qui ne connaissent tout simplement pas l'existence des programmes d'alphabétisation ?

Nous estimons tout d'abord que ce travail indispensable de sensibilisation, dépistage et recrutement doit être réalisé par les personnes les plus compétentes: celles qui travaillent en alphabétisation dans leur milieu propre. Quand les alphabétiseurs assument eux-mêmes cette triple tâche, cela rend le recrutement plus efficace, sans compter que cela permet aux alphabétiseurs d'entrer en contact direct avec le milieu de vie des analphabètes et cela, en dehors des cadres de l'institution d'alphabétisation.

Ici encore, nous constatons que le financement actuel ne nous permet pas d'assumer efficacement et adéquatement cette tâche.

Par quels moyens ? Sans que la liste soit exhaustive, nous pensons que les moyens suivants sont/seraient efficaces. La plupart d'entre nous y avons recours au moins partiellement:

- l'utilisation de tous les mass media officiels: TV communautaires, radio de chaque ethnie, journaux de quartiers, journaux régionaux, tracts dans les magasins fréquentés par tel ou tel type de population...;

- <u>possibilité d'accès aux centres officiels capables de nous référer aux analphabètes rencontrés</u>: Main-d'oeuvre, Assurance chômage, Bureau des véhicules automobiles, Immigration, bureaux d'aide sociale (CLSC), Commission santé-sécurité au travail (CSST), commissions scolaires n'ayant pas d'éducation de base, etc.;

- campagnes de sensibilisation des personnes déjà scolarisées ou non afin de pouvoir rencontrer les analphabètes ou que ces derniers sachent à qui ils peuvent s'adresser;

- mobilisation des groupes populaires ou volontaires du milieu: Age d'or, comptoirs alimentaires, ACEF, organismes socioculturels ou de loisirs, comités de citoyens, etc.

. Formation des alphabétiseurs

Devant le nombre grandissant de centres populaires d'alphabétisation, la nécessité devient de plus en plus grande et urgente de donner aux formateurs une formation suffisamment adaptée et conforme à une action pédagogique qui ne peut souffrir l'amateurisme.

Nous avons déjà évoqué plus haut certaines réalisations des groupes membres au cours de la présente année. Dans certains cas, nous avons procédé de façon entièrement autonome; dans d'autres, nous avons reçu l'appui financier d'institutions publiques (ministère de l'Education du Québec (MEQ), ministère de l'Immigration (MIQ), université de Montréal (UM), université du Québec à Montréal (UQAM), etc.).

Pour que cette formation se réalise dans les perspectives que nous souhaitons, nous insistons sur la nécessité de:

- laisser aux formateurs et aux organisations d'alphabétisation le contrôle de leur formation;

- donner aux groupes populaires la possibilité de se dispenser une autoformation, en fonction de leurs besoins;

- donner aux formateurs des ressources financières pour favoriser l'organisation et l'encadrement de rencontres: par exemple, des assemblées de concertation où les groupes pourront échanger sur leur expérience et leur matériel pédagogique;

- faciliter l'accès aux ressources techniques et pédagogiques des institutions de formation déjà existantes;

- poursuivre l'expérience du bulletin d'échange entre tous les groupes populaires d'alphabétisation (il s'agit du bulletin Alphabétisation populaire).

Matériel pédagogique et outil

Le cheminement pédagogique suivi dans les groupes populaires se veut incarné dans le vécu des participants(es). Comme plusieurs, nous estimons que c'est le VECU qui doit orienter tout matériel pédagogique. Evidemment, le vécu de telle population n'est pas celui d'une autre. Chaque groupe, québécois ou immigrant, a son caractère spécifique.

C'est pourquoi nous estimons indispensable:

- que chaque groupe ait un budget propre et indépendant afin de produire des outils conformes à la population avec laquelle il travaille;

- que le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation obtienne des ressources pour favoriser les rencontres de tous les groupes, les échanges d'expériences et d'outils pédagogiques;

- que ce même Regroupement ait un Centre de documentation, accessible à tous les groupes, où l'on pourra venir consulter le matériel réalisé.

Ici encore, rappelons que nombreuses de ces activités se réalisent dans le cadre actuel de notre travail. Des outils sont régulièrement produits au sein des groupes. Les échanges entre groupes ont été amorcés. L'un des groupes membres a entrepris de rassembler une documentation accessible à tous...

Ici encore, ce que nous souhaitons, c'est pouvoir poursuivre le travail entrepris.

II - PROPOSITIONS POUR UNE VERITABLE POLITIQUE EN ALPHABETISATION POPULAIRE

1. Propositions générales

Bien que maintes fois répété au niveau des principes, le droit véritable à l'éducation pour les adultes ne peut pleinement être démontré par la simple constatation de son développement depuis les quelque vingt dernières années. Au terme de cette évolution, la création de la Commission d'étude sur la formation des adultes aurait pu, selon toute

apparence, démontrer tout le sérieux qu'on doit apporter à cet important instrument du développement socio-économique. Toutefois, parallèlement à la mise sur pied de la Commission, des sommes très substantielles ont été amputées à un budget qui se situait déjà en deçà des besoins éducatifs des adultes québécois, considérant le taux d'analphabétisme catastrophiquement élevé et les demandes des organismes volontaires.

De telles mesures budgétaires, qui tiennent lieu de politique en éducation des adultes avant même que la Commission ait déposé ses recommandations au Gouvernement, nous amènent à constater que le droit à l'éducation des adultes n'est pas encore vraiment reconnu par le gouvernement du Québec. Aussi, en tout premier lieu, nous exigeons la reconnaissance du droit à l'éducation pour les adultes en général au même titre que l'on reconnaît le droit à l'éducation pour les jeunes.

RECOMMANDATION 1:

IL IMPORTE DONC QUE L'ON RECONNAISSE FORMELLEMENT ET CONCRÈTEMENT LE DROIT À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Les besoins éducatifs et la fréquentation des services éducatifs ne sont pas les mêmes selon les couches sociales de la population adulte québécoise. Bien que l'éducation en général se soit partiellement démocratisée au Québec, d'importants progrès sont à réaliser pour élargir et rendre davantage "redistributives" les ressources éducatives. En ce sens, nous souhaitons vivement que soit retenus comme priorité démographique à l'éducation des adultes les personnes sous-scolarisées et les milieux (géographiques et humains) où ces personnes se trouvent concentrées.

RECOMMANDATION 2:

NOUS EXIGEONS QUE L'ON RECONNAISSE UNE PRIORITÉ D'ACCÈS À L'ÉDUCATION DES ADULTES AUX PERSONNES SOUS-SCOLARISÉES ET AUX MILIEUX OÙ CES PERSONNES SE RETROUVENT.

...

De plus, nous croyons que cette priorité aux populations sous-scolarisées dont les revenus se situent généralement sous le seuil de la pauvreté (35% des ménages au Québec), devrait se traduire par des gestes concrets, par des mesures politiques administratives appropriées.

Plusieurs documents font état de la nécessité de politiques et mesures "discriminatoires" pour les couches populaires, pour les populations sous-scolarisées - comme si l'on proposait un traitement de faveur pour cette partie de la population québécoise. Or, nous avons démontré que les classes populaires sont celles qui reçoivent le moins à la fois au niveau de la formation initiale comme au niveau de l'éducation des adultes.

RECOMMANDATION 3:

EN CONSÉQUENCE, NOUS RÉCLAMONS QUE LES CLASSES POPULAIRES REÇOIVENT DE LA PART DE L'ÉTAT, EN MATIÈRE D'ÉDUCATION, UN TRAITEMENT ÉGAL À CELUI RÉSERVÉ AUX AUTRES CLASSES DE LA SOCIÉTÉ: EN TERMES DE POLITIQUE, DE PROGRAMMES ET DE BUDGETS.

Cette politique de traitement équitable de la part de l'Etat pour l'éducation des couches populaires devrait être réalisée à la fois par les services publics d'éducation des adultes et les organisations populaires autonomes. Les services publics d'éducation des adultes ont un rôle essentiel à assumer au niveau de la société québécoise. Même si nous estimons que ce rôle n'a pas toujours été exercé de façon efficace et dans une perspective de promotion réelle des populations sous-scolarisées, il nous semble qu'il faut remédier à ce problème par une redéfinition de ces services (structures, programmes, perméabilité au milieu) et non par leur élimination.

Quant aux groupes populaires, aux organismes volontaires d'éducation populaire, leurs réalisations présentes et passées (en dépit de ressources fort limitées) attestent de leur vitalité et de leur importance réelle et potentielle pour la formation des adultes au Québec.

RECOMMANDATION 4:

NOUS RÉCLAMONS QUE L'ON RECONNAISSE QUE L'ÉDUCATION DES ADULTES SE RÉALISERA PAR LES SERVICES PUBLICS D'ÉDUCATION DES ADULTES ET PAR LES ORGANISATIONS POPULAIRES AUTONOMES EXERÇANT DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION POPULAIRE.

Nous savons que la formation professionnelle s'avère discriminatoire pour les adultes sous-scolarisés. Par le biais de plusieurs mesures (dont les critères d'admissibilité), les adultes sous-scolarisés sont à toutes fins pratiques éliminés des programmes de formation professionnelle rémunérée (et des programmes de formation générale)

qui les précèdent: les adultes sous-scolarisés ne peuvent satisfaire aux exigences de prérequis académiques. En conséquence, les programmes de formation professionnelle et de formation préparatoire à l'emploi devront être modifiés: révision des prérequis académiques, prolongation de la période de formation pour les personnes sous-scolarisées, etc.

RECOMMANDATION 2:

NOUS RECOMMANDONS QUE L'ON RÉAMÉNAGE LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE RÉMUNÉRÉE EN VUE DE PERMETTRE UNE ACCESSIBILITÉ RÉELLE AUX POPULATIONS SOUS-SCOLARISÉES.

***

Il n'y aura au Québec de reconnaissance véritable de l'éducation des adultes tant et aussi longtemps que l'Etat québécois ne se sera pas doté d'une politique véritable de de congé-éducation. Les congés-éducation s'avèrent particulièrement indispensables pour les populations sous-scolarisées: ce n'est en effet que dans la mesure où elles pourront consacrer une période assez intensive à leur formation qu'elles pourront (partiellement) compenser le temps de formation initiale dont elles n'ont pas disposé.

Il faudra une politique souple en cette matière de façon à satisfaire aux besoins éducatifs des travailleurs(ses): ceux-ci et celles-ci devront pouvoir faire appel aux services d'organismes institutionnels ou non institutionnels comme les groupes populaires en alphabétisation. Les congés-éducation doivent s'appliquer à une formation autre que

professionnelle, comme cela existe en France pour l'alphabétisation. Les problèmes de temps, de conditions de travail difficiles, de gardiennes ou de transport sont autant de réalités brutales et contraignantes lorsqu'elles sont vécues. Une véritable politique de congé-éducation se préoccupera également de ces questions.

RECOMMANDATION 6:

NOUS DEMANDONS QUE L'ON ÉTABLISSE UNE POLITIQUE DE CONGÉ-ÉDUCATION ACCESSIBLE POUR TOUTE ACTIVITÉ ÉDUCATIVE OFFERTE PAR UN ORGANISME INSTITUTIONNEL OU NON INSTITUTIONNEL.

***

2. Propositions spécifiques

Pour les groupes populaires d'alphabétisation, alphabétiser ne se réduit pas à scolariser. Pour nous, l'alphabétisation doit bien sûr contribuer à acquérir des outils de base (lecture, écriture, calcul, etc.) permettant de "fonctionner" en société. Concurremment, cet apprentissage doit faciliter une insertion sociale des individus et des groupes qui s'alphabétisent en même temps qu'il doit contribuer à développer chez ceux-ci une conscience critique de la réalité sociale. Dans tous ces aspects, l'alphabétisation doit favoriser l'aptitude à s'exprimer (parler, lire, écrire, etc.), à connaître et à maîtriser son environnement.

Alors que nous sommes engagés dans les vingt dernières années du vingtième siècle, il nous semble que personne ne devrait contester la nécessité de l'alphabétisation - y compris pour les adultes. Ce droit qui est officiellement reconnu pour les jeunes doit l'être tout autant pour les adultes. Or, lorsque l'on compare le pourcentage d'adultes analphabètes (complets et fonctionnels) et l'investissement proportionnel de l'Etat face à cette population, on constate - rappelons-le - que la disproportion est énorme. On n'a pas le choix de conclure que le droit à l'éducation n'est pas reconnu pour les populations analphabètes et sous-scolarisées.

Les groupes populaires en alphabétisation estiment par conséquent que l'Etat doit remédier sans plus tarder à cette situation objectivement discriminatoire dont sont victimes les populations analphabètes et sous-scolarisées.

RECOMMANDATION 7:

QUE, DANS SA RECONNAISSANCE DU DROIT À L'ÉDUCATION DES ADULTES, L'ÉTAT ACCORDE UNE PRIORITÉ À L'ALPHABÉTISATION.

Politique nationale

Evidemment, une telle priorité à l'alphabétisation ne pourra se réaliser que dans la mesure où l'Etat québécois se dotera d'une politique en conséquence et qu'il y attribuera les ressources nécessaires. Mais, nous y reviendrons, se donner une politique ne signifie pas vouloir tout réglementer.

Avant de préciser certaines dimensions de cette politique nécessaire, nous tenons à rappeler qu'aucune politique d'alphabétisation (et les actions éducatives qui en découlent) n'est en mesure de résoudre par elle seule le problème de l'analphabétisme. On sait que l'analphabétisme est causé par des problèmes économiques, politiques, sociaux, culturels, voire raciaux. Des transformations radicales au niveau des causes de l'analphabétisme s'avèrent donc indispensables pour contribuer à la disparition du phénomène. Concrètement, aussi longtemps que ne seront pas assurés véritablement le droit à l'emploi, le droit à des conditions de vie décentes, toute politique d'alphabétisation sera préalablement et sérieusement hypothéquée. Les inégalités sociales contribuent à perpétuer les inégalités en éducation: comment penser espérer éliminer l'effet sans s'attaquer en même temps à la cause du problème ?

Cette réserve fondamentale ayant été exprimée, les groupes populaires en alphabétisation estiment qu'il y a nécessité d'une politique spécifique en alphabétisation.

Déjà le ministère de l'Education, dans le cadre de son "Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible", intitulé L'école s'adapte à son milieu (1980) avait timidement annoncé une priorité pour l'alphabétisation (priorité qui a été atténuée par le ministre suivant). Il s'agissait toutefois d'une priorité peu articulée et qui, de surcroît, n'a pas été accompagnée de mesures administratives et financières conséquentes.

Dans son document L'éducation des adultes au Québec: hypothèses de solutions (1981), la Commission d'étude sur la formation des adultes recommande un programme d'éducation

de base plutôt qu'un programme d'alphabétisation "de façon à pouvoir englober aussi l'alphabétisation "fonctionnelle" et à offrir un prolongement aux analphabètes qui s'y engageront" (p. 341).

Il ne s'agit pas ici de se chicaner sur les termes. En ce qui nous concerne, le terme "alphabétisation" n'est pas incompatible avec le terme "éducation de base".

- Nous estimons toutefois qu'il est indispensable que l'action de l'Etat ne se résume pas à un simple "programme": ce doit plutôt être une véritable politique d'alphabétisation, c'est-à-dire un ensemble de mesures qui assurent une action soutenue et effective en alphabétisation.

- Le contenu de cette politique/programme d'alphabétisation/éducation de base ne doit pas être restrictif. Alphabétiser ne se limite pas à apprendre mécaniquement à lire et écrire. Nous avons déjà précisé notre conception de l'alphabétisation. Nous estimons que toute conception étroite de l'alphabétisation risque de ne pas répondre aux besoins fondamentaux des analphabètes.

- Cette politique d'alphabétisation doit s'inscrire dans le cadre d'un processus plus large d'éducation permanente et d'éducation populaire. L'objectif de l'alphabétisation ne peut être réduit au seul apprentissage du code de la lecture et de l'écriture (même si cette dimension est fondamentale). L'alphabétisation, même si elle comporte des dimensions très spécifiques, ne doit pas être isolée des dimensions fondamentales de l'éducation permanente et de l'éducation populaire.

(En s'inspirant de la même logique, il faudra être attentif à ce que les populations un peu plus scolarisées - par exemple les travailleurs(ses) qui ont complété le cours élémentaire ou même secondaire - ne fassent pas les frais d'une telle politique/priorité par des coupures dans les programmes actuels ou par une croissance limitée des programmes/projets éducatifs).

RECOMMANDATION 8:

DANS CES PERSPECTIVES, NOUS RECOMMANDONS QUE L'ÉTAT QUÉBÉCOIS SE DOTE D'UNE POLITIQUE PRIORITAIRE EN ALPHABÉTISATION.

***

Cette politique, nous pensons qu'il est important qu'on en définisse les perspectives générales. Comme organismes populaires d'alphabétisation, s'il est vrai que nous avons "profité" de la priorité décrétée par le MEQ pour l'alphabétisation, il est également vrai que nous en avons aussi fait les frais et que nous sommes affectés par les incertitudes bureaucratiques concernant l'alphabétisation.

- Pour l'élaboration de cette politique, nous estimons que le Ministère aura un choix à faire entre deux modèles: le premier modèle, c'est un modèle d'"encadrement", de contrôle systématique de l'ensemble des activités d'alphabétisation. Le second modèle, c'est un modèle d'"autodéveloppement", c'est-à-dire un modèle qui favorise l'autonomie et l'initiative locales.

Jusqu'à présent, en matière d'alphabétisation des adultes au Québec, il est évident que c'est plutôt le premier modèle qui a prévalu. Les commissions scolaires offraient des cours de français et de mathématiques dûment siglés et dispensés selon un modèle précis et prédéterminé. Il y eut bien sûr certaines exceptions à la règle (il y a en particulier le récent projet Alpha à l'intention des commissions scolaires), mais tout cela demeure marginal comparativement au modèle dominant. Du côté des groupes populaires, s'il est exact que la souplesse est plus grande, plusieurs normes et délais administratifs entravent le processus et, surtout, les budgets sont insignifiants (nous reviendrons sur ces aspects plus loin).

- Pour cette politique, nous estimons que le Ministère devrait adopter un modèle d'"autodéveloppement". Concrètement, la politique nationale d'alphabétisation devrait être caractérisée par une large décentralisation, le principe d'une large autonomie à la base, incluant le contrôle local sur les activités d'alphabétisation.

Par conséquent, la structure administrative qui aura à gérer une telle politique devrait être une structure légère et non un lourd appareil bureaucratique de planification et de contrôle. Et cette observation nous semble pertinente autant pour la structure centrale (DGEA actuelle ou Office de l'éducation des adultes suggéré par la CEFA) que pour la structure régionale (SEA des commissions ou Centre régional d'éducation des adultes proposé par la CEFA).

- Plusieurs motifs peuvent être invoqués en faveur d'une politique d'autodéveloppement. Il y a d'abord des motifs évidents de rentabilité sociale: le budget québécois devrait financer en priorité l'action concrète à la base plutôt que de contribuer à la constitution d'un lourd appareil bureaucratique: ce qu'il marque à l'alphabétisation au Québec, c'est bien plus des animateurs/alphabétiseurs que des fonctionnaires.

Mais il y a aussi des motifs plus fondamentaux. Si l'on veut contrer l'échec relatif des programmes actuels (centralisés) d'alphabétisation, il importe de bâtir une politique qui soit la plus près possible de la réalité des analphabètes (groupes ethniques, habitants d'un quartier ou d'une région donnée, catégorie sociale particulière comme les détenus, etc.); de leur univers social, économique et culturel; des problèmes concrets et quotidiens qu'ils/elles affrontent, mais aussi de leur dynamisme particulier. Seule une politique véritablement décentralisée pourra prendre en compte ces diverses réalités.

Pour les groupes populaires d'alphabétisation, il y a d'autres raisons additionnelles qui rendent nécessaire l'adoption d'un tel modèle. Un des critères de l'éducation populaire - comme de l'alphabétisation populaire -, c'est le développement de l'autonomie, de l'autodétermination collective des milieux populaires, de ceux et celles qui s'inscrivent dans une démarche d'éducation. Comme organismes d'éducation populaire oeuvrant dans le champ de l'alphabétisation, nous voulons susciter la prise en charge collective et, ultimement, le contrôle des conditions de vie et de travail. Seul un modèle

d'"autodéveloppement" au niveau de la politique éducative de l'Etat est compatible avec de tels objectifs. Sinon, il n'y a respect ni de l'autonomie des groupes, ni de l'autonomie des participants(es) analphabètes dans la détermination de leur démarche d'alphabétisation.

- A la lecture du document de la Commission d'étude sur la formation des adultes, nous devons manifester certaines inquiétudes face à la politique d'alphabétisation appelée "vaste programme d'éducation de base". Le processus d'élaboration de ce programme semble fortement hiérarchisé: on prévoit plutôt un rôle de consultation pour les intervenants locaux (institutions et organismes autonomes, etc.) dans le processus d'élaboration des programmes régionaux annuels qui seraient ensuite présentés à l'Office. Et cet office central se réserverait le droit d'agir au niveau de la formation des alphabétiseurs, de l'évaluation et de la recherche (p. 341-342). Par conséquent, les intervenants locaux risquent de n'être que de simples exécutants, après toutefois avoir été consultés...

RECOMMANDATION 9:

NOUS RECOMMANDONS QUE LA POLITIQUE QUÉBÉCOISE D'ALPHABÉTISATION SOIT UNE POLITIQUE SOUPLE, VÉRITABLEMENT DÉCENTRALISÉE ET FAVORISANT L'AUTODÉVELOPPEMENT DES ANALPHABÈTES ET DES GROUPES D'ÉDUCATION.

Pour qu'elle soit efficace, cette politique d'alphabétisation devra s'inscrire dans le cadre d'une politique plus globale de véritable promotion culturelle et collective des couches populaires où se retrouvent les analphabètes.

Une telle politique avait été timidement annoncée dans le Livre blanc sur le développement culturel. Mais actuellement, l'Etat québécois adopte, par ses politiques budgétaires, une attitude régressive. Pourtant, une telle politique globale est importante puisqu'une politique d'alphabétisation devrait pouvoir s'appuyer sur une infrastructure culturelle qui permette le développement culturel des couches populaires y compris des analphabètes qui seraient en processus d'alphabétisation.

Concrètement, il faut poursuivre l'effort de développement du réseau de bibliothèques publiques au Québec. Ces bibliothèques doivent toutefois être accessibles, par leur organisation comme par le contenu de leur documentation, aux populations sous-scolarisées et à leurs intérêts. Les bibliothèques publiques doivent s'intégrer - bien plus qu'elles ne le font maintenant - au milieu social qu'elles desservent et doivent y assumer un rôle d'animation.

Au niveau des médias, plusieurs mesures s'imposeraient. La "démocratisation" de Radio-Québec devrait être plus poussée et les organismes d'éducation populaire devraient pouvoir avoir accès à ses ressources (comme à celles du Service général des moyens d'enseignement du Ministère), au besoin. Il faudrait également que le contenu éducatif

des émissions de radio et de télévision soit considérablement augmenté tout en reflétant plus adéquatement les réalités et les intérêts des milieux populaires. Une attention prioritaire devrait être accordée aux médias communautaires dont plusieurs constituent des ressources potentielles pour les organismes d'éducation populaire.

Au niveau de l'éducation, il est évidemment indispensable que l'on reconnaisse réellement le droit à l'éducation populaire. Nous estimons également que devraient être appuyées financièrement et prioritairement les politiques de service à la collectivité et de promotion collective dont se dotent certaines universités et CEGEP.

La liste des mesures n'est évidemment pas exhaustive. Nous voulions surtout souligner qu'une politique isolée d'alphabétisation ne pourra répondre aux aspirations collectives des milieux populaires.

RECOMMANDATION 10:

NOUS RECOMMANDONS QUE LA POLITIQUE QUEBECOISE D'ALPHABETISATION S'INSCRIVE DANS LE CADRE D'UNE VERITABLE POLITIQUE GLOBALE DE PROMOTION CULTURELLE ET COLLECTIVE DES MILIEUX POPULAIRES.

•••

Nous estimons que cette politique québécoise d'alphabétisation devrait être précédée d'une phase expérimentale.

Au Québec, la pratique d'alphabétisation des adultes est encore récente. En outre, cette pratique a été jusqu'à présent marginale si l'on considère le volume d'activités générées. De plus, les pratiques d'alphabétisation ont été massivement des activités de scolarisation. Quant aux pratiques "novatrices", tant du côté des institutions publiques que des organisations volontaires, elles sont relativement récentes et encore plus marginales. Avant d'arrêter une politique précise d'alphabétisation, nous pensons donc que la priorité devrait être accordée à une phase d'expérimentation et d'innovation.

- Au cours de cette phase, une attention particulière devrait être accordée aux approches créatrices susceptibles de renouveler la pratique dominante de scolarisation. Il faudrait également favoriser des activités connexes à l'activité de formation comme telle: recherches sur les questions linguistiques, sur les divers aspects des problèmes d'apprentissage, sur les méthodologies de l'alphabétisation, sur la nature et les différentes facettes de l'analphabétisme, etc. Il sera également indispensable d'encourager les initiatives de production de matériel pédagogique, de formation et de coformation des alphabétiseurs, etc. Et ceci, toujours dans la perspective du modèle d'"autodéveloppement" que nous avons présenté.

- Nous avons mentionné que les activités d'alphabétisation au Québec avaient surtout été des activités de scolarisation. Il semble bien que ce type d'activités n'ait eu qu'un succès relatif. Pourtant, peu de bilans ont été produits, aucune recherche n'a été faite. Nous croyons qu'une évaluation serrée des programmes de

scolarisation des adultes au Québec devrait être produite au cours de cette phase expérimentale. Cette évaluation est indispensable si l'on veut assurer une redéfinition plus pertinente des pratiques.

- Les statistiques et notre pratique nous démontrent que l'analphabétisme n'est pas seulement un problème de personnes âgées: l'école actuelle produit encore des analphabètes. Des interventions sont nécessaires à ce niveau. Dans le cadre de la phase expérimentale, il sera pertinent d'étudier les mécanismes de la formation scolaire des analphabètes - ne serait-ce que pour éliminer ce type de pratique dans les programmes d'alphabétisation des adultes !

RECOMMANDATION 11:

NOUS RECOMMANDONS QUE LA PREMIÈRE PHASE DE CETTE POLITIQUE D'ALPHABÉTISATION SOIT UNE PHASE EXPÉRIMENTALE DE PRATIQUE, DE RECHERCHE ET DE BILAN POUR TOUS LES INTERVENANTS ET QU'ELLE SOIT SOUTENUE PAR L'ÉTAT.

***

Il y a au Québec un taux important d'analphabètes. Ce phénomène social commence enfin à être reconnu. Cette reconnaissance mitigée de la réalité de l'analphabétisme, au sein d'une société que l'on présente comme "développée", explique au moins partiellement le peu de cas qui en a été fait depuis l'instauration d'un système public d'éducation des adultes au milieu des années '60. Nous estimons que cette activité de sensibilisation publique doit être poursuivie au cours des prochaines années.

- Cette campagne de sensibilisation à la réalité de l'analphabétisme nous apparaît surtout importante en vue de créer un certain état de mobilisation collective. Cela est particulièrement important pour les analphabètes eux-mêmes. En effet, dans bien des cas, ces personnes vivent d'une façon très individualisante et culpabilisante le fait de leur analphabétisme. Être analphabète signifie souvent avoir honte, cacher son analphabétisme aux "étrangers" quand ce n'est pas à son entourage, à ses amis. Les personnes analphabètes ignorent souvent la dimension collective de l'analphabétisme: elles sont étonnées d'apprendre qu'il y a plusieurs dizaines de milliers de personnes qui se trouvent dans la même situation. En ce sens, une campagne de sensibilisation pourrait contribuer à motiver les analphabètes au niveau de leur engagement personnel dans un processus d'alphabétisation.

  Par ailleurs, une campagne de sensibilisation à l'analphabétisme pourrait certainement contribuer à contrer les stéréotypes véhiculés au sein de la population québécoise sur les analphabètes ("il n'y a pas" ou "ce sont des ignorants" ou "c'est parce qu'ils ne veulent pas profiter des cours qui sont offerts", etc.). Une telle campagne serait également susceptible de susciter la création de groupes nouveaux en alphabétisation.

  Toutefois, nous estimons important que l'on présente une image juste de l'analphabétisme et des analphabètes. En termes concrets, qu'on n'en présente pas une image misérabiliste. C'est trop facile et surtout cela engagerait dans la voie d'un type d'alphabétisation paternaliste

et condescendant (que l'on a malheureusement trop connu au Québec) qui nie au point de départ la dignité des personnes "analphabètes". Une campagne de sensibilisation à l'analphabétisme pourrait/devrait également être une campagne d'éducation populaire, d'explicitation des mécanismes sociaux qui ont produit et produisent des analphabètes.

- Cette campagne nationale de sensibilisation devrait être accompagnée d'actions locales, régionales ou sectorielles. Un des obstacles des initiatives à l'endroit des analphabètes fut précisément de ne pas parvenir à les rejoindre dans leurs spécificités, dans leurs milieux de vie et de travail, dans leurs cultures. Une campagne nationale, pour être efficace, devrait donc englober des sensibilisations "locales". Nous estimons que chacun des organismes membres du Regroupement a développé des moyens adaptés et variés pour atteindre effectivement les populations à qui s'adressent des activités d'alphabétisation: une communauté ethnique, un milieu urbain précis, une région particularisée, etc. Nous avons développé une certaine expertise à ce niveau qui pourrait être mise à contribution aux plans national et local.

RECOMMANDATION 12:

NOUS RECOMMANDONS LA RÉALISATION DE CAMPAGNES DE SENSIBILISATION NATIONALE ET "LOCALE" AUX DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE L'ANALPHABÉTISME ET AUX POSSIBILITÉS DE L'ALPHABÉTISATION.

***

Les groupes populaires en alphabétisation

Les groupes populaires en alphabétisation ont unanimement décidé, en 1980-1981, de joindre le mouvement des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP). Cette décision, nous l'avons pleinement assumée, en dépit du fait qu'au Ministère on avait annoncé des subventions plus considérables si nous quittions le programme OVEP... Si, en dépit de cette promesse, nous avons pris une telle décision, c'est parce que plusieurs raisons fondamentales l'appuyaient.

En premier lieu, il existe, pour nous, une identité d'objectifs entre notre conception de l'alphabétisation et celle, englobante, de l'éducation populaire. Nous étions également soucieux de ne pas faire un ghetto de la question de l'alphabétisation: nous désirons plutôt inscrire ce problème de l'analphabétisme et l'action en alphabétisation dans la problématique plus large de l'éducation populaire.

Conséquents avec cette décision, nous faisons évidemment nôtre l'ensemble des recommandations du Comité de coordination de l'Association des organismes volontaires d'éducation populaire du Québec (dont nous sommes maintenant membres) et nous estimons que si l'Etat québécois donnait suite aux recommandations de ce mémoire déposé à la CEFA en décembre 1980, nos principales revendications seraient reconnues.

En effet, les propositions des groupes populaires en alphabétisation s'articulent autour d'une reconnaissance concrète et véritable du droit à l'éducation populaire autonome, dont l'alphabétisation populaire est une des composantes. Elles se réfèrent à toute la dynamique, l'originalité et la spécificité dont ont fait preuve les groupes populaires depuis les dernières années.

L'éducation populaire autonome est le lieu d'apprentissages uniques du fait même de la structure démocratique et participative des groupes populaires. L'éducation populaire autonome constitue un des moyens privilégiés par lesquels le développement individuel, l'apprentissage au travail de groupe, la prise de responsabilité, le développement d'habiletés intellectuelles et la prise en charge d'un devenir collectif sont possibles.

Ainsi, cette légitimité pour les couches populaires de se donner des outils éducatifs qui leurs soient propres et qu'elles contrôlent doit être reconnue formellement et explicitement.

Malheureusement, le montant des budgets que l'Etat a accordé jusqu'à maintenant à cette action éducative démontre hors de tout doute que ce droit fondamental n'est pas reconnu: il est tout au plus toléré.

RECOMMANDATION 13:

NOUS RECOMMANDONS QUE L'ON RECONNAISSE LE PLEIN DROIT A L'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME ET, EN CONSÉQUENCE, QUE L'ON RESPECTE LES STRUCTURES DÉMOCRATIQUES QUE LES OVEP SE SONT DONNÉES.

***

Dans le cas particulier de l'alphabétisation populaire, nous croyons que cette éducation de base est nécessaire et fondamentale, d'autant plus qu'elle se déroule dans des cadres qui lui sont spécifiques.

Bien sûr, elle veut assurer le rattrapage d'une éducation de base; bien sûr, elle souligne l'importance de permettre, dans les faits, l'exercice de ses droits les plus fondamentaux tels que lire un bulletin de vote, un contrat, une offre de service, etc. Mais surtout, par l'autonomie qu'elle suscite, cette action d'alphabétisation populaire se veut plus près des populations analphabètes, accessible, souple et sous le contrôle du milieu. Si elle obtient une excellente participation et peu de désaffection compte tenu de ses moyens, c'est qu'elle se réalise par, avec et pour le milieu.

Or, compte tenu de la situation qui a été faite aux organismes d'alphabétisation populaire, nous pensons qu'il est indispensable que soit reconnu officiellement notre droit à l'intervention dans le champ de l'alphabétisation. Et rappelons à nouveau qu'il ne s'agit pas pour nous de vouloir éliminer l'action des institutions publiques: nous exigeons cependant que la spécificité de notre pratique soit officiellement reconnue.

RECOMMANDATION 14:

NOUS EXIGEONS QUE L'ON RECONNAISSE FORMELLEMENT LE PLEIN DROIT A L'EXISTENCE ET AU DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE.

***

Si l'alphabétisation populaire possède cette spécificité de contrôle démocratique et participatif par le milieu, c'est que les organismes volontaires sont de véritables et authentiques outils d'autodéveloppement pour les couches populaires.

Les groupes en éducation des adultes, dont les organismes populaires en alphabétisation, doivent être assurés d'un financement adéquat. Ils veulent survivre et se développer. Ils ont à maintes reprises démontré leur acharnement à préserver les activités existantes: le dévouement non rémunéré des bénévoles, les restrictions volontaires des salariés, etc.

Pourtant, pour 1980-1981, sur des demandes qui se chiffraient à environ 300 000$, nous n'avons reçu qu'environ 100 000$. De cette façon, on compromet non seulement le développement d'un réseau potentiel d'organismes populaires d'alphabétisation: c'est l'existence actuelle même de plusieurs groupes qui est menacée.

Nous participons déjà largement aux coûts de nos activités. Nous estimons que l'Etat devrait considérer véritablement les besoins éducatifs prioritaires auxquels nous voulons répondre.

RECOMMANDATION: 15:

NOUS DEMANDONS QUE LES SUBVENTIONS ACCORDÉES SOIENT EN ACCORD AVEC LES BESOINS ÉDUCATIFS AUXQUELS LES GROUPES POPULAIRES - DONT CEUX D'ALPHABÉTISATION - VEULENT APPORTER UNE RÉPONSE.

***

Les besoins éducatifs des populations sous-scolarisées auxquels les projets d'alphabétisation veulent répondre devraient être adéquatement évalués. Or les besoins de

ces populations - dont les revenus se situent généralement sous le seuil de la pauvreté (35% des ménages au Québec) - sont à la fois nombreux et réels. Un signe évident d'appui aux efforts des couches défavorisées pour leur développement individuel et collectif serait d'allouer certains montants couvrant des frais (garderies, transport en milieu rural, etc.) trop élevés pour des personnes vivant sous le seuil de la pauvreté. Cette mesure signifie pour nous la concrétisation d'une volonté de soutenir un accès le plus large possible aux ressources éducatives.

Aussi longtemps que les politiques éducatives feront abstraction de ces considérations extrêmement concrètes pour les populations sous-scolarisées, la question de l'accessibilité à l'éducation, du droit à l'éducation restera pour plusieurs un droit théorique auquel ils/elles ne sont pas en mesure d'accéder.

RECOMMANDATION: 16:

NOUS RECOMMANDONS QUE L'ON REMETTE AUX PERSONNES SOUS-SCOLARISÉES ET A FAIBLE REVENU UNE ALLOCATION COUVRANT CERTAINS FRAIS ENCOURUS PAR LEUR PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES, ET CE PAR L'INTERMÉDIAIRE DE L'ORGANISME DISPENSANT L'ACTIVITÉ.

***

D'une façon plus générale, pour être en mesure de répondre aux besoins des populations auxquelles ils s'adressent, les groupes d'éducation populaire (dont ceux en alphabétisation) doivent être assurés d'un minimum de sécurité financière et d'une possibilité de prévision des activités futures.

Or l'arbitraire du versement des subventions par le programme OVEP doit cesser: modifications annuelles des exigences, délais inacceptables dans les réponses, modalités tardives de réception de la dernière tranche de la subvention, etc.

Nous estimons que non seulement les sommes accordées à ce programme doivent être considérablement augmentées, mais en plus que l'on doive modifier radicalement les modalités d'attribution des subventions.

Nous nous devons d'insister sur la nécessité d'une grande souplesse pour les modalités et critères administratifs. De plus, nous estimons que les subventions devraient couvrir adéquatement non seulement les heures de formation, mais aussi toutes les activités qui encadrent la formation et dont le financement nous apparaît indispensable: recrutement, élaboration des projets, activités d'encadrement, de recherche, d'évaluation, etc.

RECOMMANDATION 17:

AUSSI NOUS RECOMMANDONS:

1. QUE L'ON ACCORDE DES SUBVENTIONS STATUTAIRES AUX ORGANISMES VOLONTAIRES EN ÉDUCATION POPULAIRE DONT CEUX D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE;
2. QUE LA SUBVENTION SOIT ACCORDÉE EN UN SEUL VERSEMENT;
3. QUE CE FINANCEMENT ASSURE UNE INFRASTRUCTURE MINIMALE AFIN DE PERMETTRE LE FONCTIONNEMENT ADÉQUAT DES ORGANISMES;
4. QUE LES RÉPONSES AUX DEMANDES PARVIENNENT AVANT LE PREMIER JUIN DE CHAQUE ANNÉE;
5. QUE LES CRITÈRES RÉELS DE SÉLECTION SOIENT CONNUS ET QUE L'ON METTE EN PLACE DES MÉCANISMES DÉMOCRATIQUES D'ALLOCATION DES FONDS.

Il nous apparaît également que ces subventions devraient permettre de financer adéquatement les organisations volontaires en assurant à ces dernières une infrastructure minimale. Par cette recommandation, il ne s'agit pas dans notre esprit de financer des bureaucraties locales: nous souhaitons que chaque groupe puisse offrir à la population à laquelle il s'adresse une structure d'accueil minimale qui lui permette d'assurer un service d'éducation adapté à cette population.

Enfin, afin d'éviter les incertitudes d'un renouvellement de subvention qui n'est jamais assuré d'une année à l'autre; alors que ces incertitudes et délais affectent directement et négativement notre organisation de travail et nos activités éducatives; alors que, chaque année, il nous faut, dans chacune de nos organisations, investir des énergies considérables pour réclamer une politique de subvention plus adéquate, pour nous adapter aux nouveaux critères, pour tenter d'en comprendre la signification véritable et tout mettre en oeuvre afin d'obtenir une réponse la moins défavorable possible, etc.: nous désirons orienter plutôt ces énergies dans du travail productif d'alphabétisation. En conséquence, nous réclamons que le Ministère s'engage en principe (sujet à révision suite au rapport annuel d'activités) à <u>refinancer les organismes d'alphabétisation populaire sur la base de quelques années</u> (par exemple, trois ans).

MÉDITATION CIRCONSTANCIELLE
À LA CAMPAGNE... D'ALPHABÉTISATION

JEAN-PAUL HAUTECOEUR
MINISTÈRE DE L'EDUCATION

UN PROGRAMME, UNE POLITIQUE,
UNE CAMPAGNE ?

L'idée d'une campagne nationale d'alphabétisation au Québec a été évoquée, en différents lieux, depuis la création en 1980 de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). En voici brièvement quelques traces.

Dans son document de travail Hypothèses de solutions (1981), la CEFA, sous le titre "Une priorité: l'alphabétisation", dévoile fort succinctement ses couleurs:

> *"Un vaste programme d'éducation de base des adultes plutôt qu'un programme d'alphabétisation, de façon à pouvoir englober aussi l'alphabétisation "fonctionnelle" et à offrir un prolongement aux analphabètes qui s'y engageront. Le programme serait échelonné sur une période de quatre à six ans". (p. 341)*

Suivant le sens qu'on donne à alphabétisation et éducation de base, ou bien on exclut l'idée d'une campagne d'alphabétisation, ou bien on s'en approche singulièrement. La position (provisoire) de la CEFA est ambiguë. D'une part, l'éducation de base renvoie explicitement à la notion d'alphabétisation "fonctionnelle" qui peut élargir considérablement et le champ du public et le champ des pratiques éducatives concernées. D'autre part, on continue de parler d'alphabétisation, d'alphabétiseurs et on fait référence privilégiée à l'expérience britannique qui fut une véritable campagne nationale d'alphabétisation ("Adult Literacy Campaign"), campagne de trois ans qui fut ensuite poursuivie sous la forme d'une série de programmes en éducation de base, ce qu'on appelle aussi dans le vocable international la "postalphabétisation", partie intégrante et indispensable d'une campagne d'alphabétisation.

S'agit-il simplement d'une "chicane de termes", comme le suggère le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation[1], ou

---

1 Cf. L'alphabétisation au Québec, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes et au ministère de l'Education par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, juin 1981, 90 p.

bien est-on en face de deux conceptions différentes qui renvoient à des pratiques et des publics différents et qui appellent des projets, des politiques, des programmes différents ? Il faudra nécessairement y revenir.

Lors du colloque convoqué par la CEFA après la publication des Hypothèses de solutions, il est significatif que le sujet alphabétisation ou éducation de base n'ait fait l'objet d'aucun atelier ni d'aucune rubrique spécifique. Néanmoins, il a été évoqué et discuté dans divers ateliers. Et je retiens une intervention remarquée en assemblée générale de clôture où Madeleine Carmel, fondatrice du Centre d'éducation de base des adultes de Montréal (un premier centre d'alphabétisation au Québec), plaidait pour une campagne nationale d'alphabétisation avec références aux conférences de l'UNESCO et de PERSÉPOLIS, à l'expérience britannique, etc.

Une autre trace: le mémoire, remarquable, du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation: L'alphabétisation au Québec. Le Regroupement recommande que le gouvernement du Québec se donne une "politique nationale" spécifique et prioritaire en alphabétisation (p. 53). Et dans une perspective plus globale qui s'apparente à celle de la CEFA, il recommande:

> *"que la politique québécoise d'alphabétisation s'inscrive dans le cadre d'une véritable politique globale de promotion culturelle et collective des milieux populaires". (p. 59)*

Pratiquement, l'idée d'une campagne nationale est avancée pour la sensibilisation, la mobilisation et le recrutement. S'il n'est pas fait explicitement référence à l'expérience de la BBC en Grande-Bretagne, il est clair qu'il s'agit d'une opération média aux niveaux national, régional et local et non d'une mobilisation générale comme ce fut le cas par exemple au Nicaragua:

"Nous recommandons la réalisation de campagnes de sensibilisation nationale et "locale" aux différentes dimensions de l'analphabétisme et aux possibilités de l'alphabétisation". (p. 63)

Dans la presse, le sujet a récemment été abordé par Pierre Bourgault. La solution qu'il propose est, elle aussi, directement inspirée de l'expérience britannique et de quelques avatars au Canada anglophone. Mais l'approche individuelle, personnaliste la distance des pratiques communautaires en cours au Québec et des expérimentations les plus encourageantes:

"In Quebec, there are 500 000 people who can't read or write... Why don't we try to teach them in their homes ?

A massive, televised publicity program could tell them that the service exists, that it is discreet, that nobody but a computer will know about their condition. Then, a specialist could be sent to their homes to give them private courses.

Expensive ? Yes, but dozens of teachers are going to be available, "en disponibilité", this year. They will be paid but will be marking time. We could use them.

It would'nt be as spectacular as the big upcoming education fight. But for thousands of despairing people, it could mean the end of a terrible tragedy"[1].

Cette version généreuse d'une campagne d'alphabétisation qui ferait appel à des "spécialistes", professionnels de l'éducation mis en disponibilité, et non plus à des "volontaires" (bénévoles ?) comme le suggérait la CEFA, qui se ferait aussi complice de la stigmatisation des analphabètes en opérant sous le secret comme au confessionnal, appelle maintes réserves. Néanmoins, la recherche d'une solution massive,

---

1 "Who cares for the illiterates ?", The Gazette, Montréal, 12 septembre, 1981.

sous la responsabilité de l'Etat, est ici publiquement appuyée comme une priorité au discrédit du "spectacle" d'une nouvelle réforme structurelle du système de l'éducation.

Au ministère de l'Education, le projet d'une campagne d'alphabétisation a été étudié dès 1979. Un projet prématuré de production d'émissions éducatives télévisées à portée nationale sur une période de plusieurs années a été abandonné et remplacé par la production d'une série de films documentaires sur la réalité de l'analphabétisme au Québec ainsi que de bandes vidéo sur l'alphabétisation[1].

Officiellement, le ministre de l'Education ne s'est pas engagé à "définir une nouvelle politique spécifique de l'alphabétisation"[2] mais plutôt d'en faire l'une des trois priorités d'intervention de l'éducation des adultes en milieu défavorisé. Pourtant, le document ministériel parle d'une offensive systématique de l'alphabétisation qui intéresse plusieurs partenaires: "les analphabètes dans différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la Direction générale de l'éducation des adultes". (p. 106) De l'"offensive systématique" à la campagne nationale, il n'y a pas loin, si ce n'est qu'en 1980 on ne jugeait pas nécessaire (on ne voulait pas ?) de faire passer la pratique au politique, passage qui suppose la légitimation du caractère "national" donné à une campagne ou une offensive systématique. Une telle précaution (calculée ou héritée des pratiques antérieures) aura eu des conséquences négatives en ce sens qu'elle a favorisé le statu quo dans la planification de l'alphabétisation, son budget et son administration alors que les activités sur le terrain et les demandes étaient en forte croissance. A la

---

1 Voir le dossier télévision/alphabétisation dans Le grain de sel, MEQ-DGEA, no 3, 1981, reproduit dans ALPHA 80, MEQ-DGEA, 1982. Un premier film, Lettre morte (30mm) et des vidéos sont en diffusion à la DGEA, dans les commissions scolaires régionales et par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation.

2 L'école s'adapte à son milieu, Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, MEQ, 1980, p. 105-107.

Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), on gère toujours le dossier de l'alphabétisation comme s'il s'agissait d'une activité expérimentale, donc limitée, alors qu'on sait qu'une vision plus globale s'impose, une nouvelle planification, des ressources accrues, des stratégies nouvelles, etc.[1].

Les limitations dues surtout à l'absence d'une volonté politique de faire de l'alphabétisation une priorité réelle ont donné lieu, à la DGEA, à différents projets de réforme des programmes actuels. Parmi les scénarios envisagés, il en est un qui s'attache à l'idée d'une campagne d'alphabétisation, un plan d'action global qui s'inspirerait largement des pratiques développées en éducation populaire et qui privilégierait une approche "fonctionnelle" à la mesure qualitative et quantitative du phénomène de l'analphabétisme au Québec[2].

Cette rapide investigation des quelques traces laissées autour de l'idée d'une campagne et d'une politique d'alphabétisation suffit à montrer que la question est posée, qu'elle est actuellement discutée, qu'on recherche des voies de solutions nouvelles, plus globales et à plus long terme pour sortir des limites, des indéterminations et des contradictions actuelles.

Il faut alors reprendre l'ensemble des questions: une "offensive systématique", une politique, une campagne d'alphabétisation ?

---

1 Certains changements encourageants étaient prévus ou souhaités dans le document sur les Orientations DGEA 81-84, MEQ-DGEA, décembre 1980. Une insistance permanente était donnée à la priorité aux populations défavorisées. La DGEA soulignait sa "volonté de caractériser les offres de services éducatifs aux adultes du Québec dans une perspective d'équité distributive et de plus grande égalité... avec une attention prioritaire aux adultes des milieux socio-économiques faibles et à d'autres clients qui ont été jusqu'à maintenant marginaux ou servis sans succès". (p. 46)

2 Le statut interne de ce document de travail de la Direction ne m'autorise pas à le citer textuellement. L'idée a néanmoins été présentée à la CEFA par la DGEA.

L'alphabétisation, une opération spéciale dans un programme global d'éducation de base ? Une politique d'"alphabétisation fonctionnelle" confondue avec l'éducation de base s'adressant au bassin massif de la population sous-scolarisée, sous-qualifiée et sous-employée globalement identifiée comme "analphabète fonctionnelle" ? Questions qui en appellent d'autres: qu'est-ce qu'on entend par analphabétisme, analphabétisme fonctionnel ? Quelle connaissance qualitative et quantitative - en a-t-on ? Qu'est-ce qu'on entend par alphabétisation, alphabétisation fonctionnelle et éducation de base ? De quelles expériences, de quelles pratiques partir pour concevoir un "nouveau modèle" ?

L'ensemble de ces questions couvre plusieurs registres. On ne peut les aborder de tous les points de vue en même temps. Pour la CEFA, il s'agit d'intégrer l'alphabétisation dans une vision plus globale de l'éducation de base, et celle-ci dans la logique d'un projet global d'éducation des adultes qui soit en harmonie, ou pour le moins en dialogue, avec l'idéologie politique du Gouvernement en matière de développement culturel. Pour la DGEA, il s'agit avant tout de traduire les projets de réformes en modèles anticipés d'organisation et en régimes de gestion qui soient compatibles avec ses ressources, sa propre rationalité, ses intérêts, son expérience et sa "tradition". Du point de vue ministériel, il s'agirait de concilier le palier du technobureaucratique, le palier idéologique, celui de la stratégie politique du parti au pouvoir et enfin celui de l'Etat censé légiférer selon les intérêts de la société globale. Pour une partie des praticiens de l'alphabétisation représentée par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, il s'agit avant tout de défendre certains acquis et de réitérer ses principales revendications en matière d'alphabétisation et d'éducation populaire. Plus globalement, il s'agit de faire valoir une conception et un ensemble de pratiques d'éducation populaire, non plus pour la société globale, mais pour sa fraction la plus écartée du "partage des bénéfices".

La CEFA doit évidemment tenir compte de toutes ces positions différentes, divergentes, contradictoires, voire impossibles. Je ne

me situerai pas dans sa propre perspective, ni dans aucune de celles qui ont été évoquées, mais en polylogue avec elles. J'essayerai de présenter, à l'aide des statistiques disponibles, le tableau quantitatif de l'analphabétisme (ou ce à quoi on l'assimile généralement). Ces morceaux de corps morts appellent une interprétation: des indices il faut aller au sens; de quelques notes, il faut composer la musique. L'"analphabétisme", l'"alphabétisation", leurs variables "fonctionnelles" et l'"éducation de base" seront questionnés, non pas sous le focus de la raison d'Etat, celui de la rationalité bureaucratique ou celui d'une prétendue science de l'éducation, mais reconstitués dans une dynamique des rapports socioculturels qui sont des rapports de forces ou de pouvoirs.

Les statistiques peuvent donner l'illusion de l'évidence, et c'est une partie de leur pouvoir comme de ceux qui s'en servent. Elles s'intègrent dans un discours qu'on peut appeler indifféremment idéologique, philosophique ou scientifique, discours qui de toute façon est politique puisqu'il met en jeu un pouvoir (des stratégies de conquêtes). Celui de parler ou d'écrire (de les faire valoir) en interaction avec d'autres discours qui sont aussi d'autres pouvoirs généralement institués. Et puisqu'on en est à cette mise au point sur le statut et la dynamique du discours, on peut immédiatement prolonger sur l'alphabétisation: elle sera ici comprise comme une dynamique du langage qui renvoie directement à celle des rapports sociaux et des institutions dont une très importante: la langue[1].

---

1 "... cet objet, en quoi s'inscrit le pouvoir, de toute éternité humaine, c'est: le langage - ou pour être plus précis, son expression obligée: la langue... Parler, et à plus forte raison discourir, ce n'est pas communiquer, comme on le répète trop souvent, c'est assujettir: toute langue est une rection généralisée", Roland Barthes, Leçon, Seuil, Paris, 1978, p. 12-13.

Aussi Michel Foucault: "L'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions, les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux", L'ordre du discours, Gallimard, Paris, 1979, p. 46.

L'"apprentissage du code", comme on dit souvent, sera questionné pour découvrir quels enjeux sont cachés derrière l'apprentissage et derrière le code. Alors, l'alphabétisation d'impérieuse qu'elle apparaissait sous un jour unichrome, pourrait bien se révéler controversable, colorée, plurielle.

Des choix vont s'imposer. Avant les choix spécialisés entre modèles d'organisation, stratégies pédagogiques, ressources humaines et technologiques, etc., il y aura des choix, des options, des partis pris à expliciter en fonction de la position qu'on occupe (ou qu'on convoite), du pouvoir qu'on représente, des objectifs qui découlent de ces positions et de ces intérêts. Avant la discussion sur les modalités d'une campagne d'alphabétisation, il faudrait s'entendre - ou refuser de s'entendre - sur le quoi, le pourquoi et le comment de l'analphabétisme, sur l'objet, les "raisons" et les finalités de l'alphabétisation. Il ne suffira pas de s'en tenir aux grands principes, ceux de la Commission par exemple: démocratisation, soit accessibilité, participation et déscolarisation. Il faudra partir concrètement de la réalité des individus, groupes, communautés que l'on identifie comme analphabètes et chercher quelle alphabétisation peut transformer un état morbide en un processus dynamique de libération, si l'on donne à l'éducation cette flamboyante déraison.

Enfin, sur le fond philosophique et sociopolitique, on pourra mettre en rapport les expériences passées d'alphabétisation au Québec avec certaines perspectives de développement, de croissance, de généralisation qui ont été tracées dans ce pays et dans quelques autres. Les esquisses n'iront pas dans le détail. Ce sont des orientations, des suggestions, des réflexions à partager.

DES CHIFFRES, DES NOTES,
DES SOURIRES, DE LA MUSIQUE

La question, des plus stratégiques, de la quantification de l'analphabétisme au Québec, de la mesure de sa distribution verticale (degrés d'analphabétisme) et horizontale (classes, régions, âges, etc.) mérite une mise à jour. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation l'a traitée globalement dans la première partie de son mémoire[1]. Il peut être utile de la reprendre, sans autre source actuellement que les données du recensement de 1976. Ultérieurement, il faudrait nécessairement faire une enquête spécifique qui ne soit pas basée sur le seul indice de la scolarité déclarée des individus.

En 1976, 316 352 individus (6,75% de la population adulte) déclaraient avoir moins de cinq années de scolarité; 1 546 810 (33%) déclaraient n'avoir pas dépassé le primaire (moins de 9 ans de scolarité). Selon une convention largement partagée, on assimile les premiers aux analphabètes complets et les seconds aux analphabètes fonctionnels. D'un point de vue linguistique, on associe "analphabétisme complet" avec zéro de connaissance de l'écriture dans la langue maternelle. Par "analphabétisme fonctionnel", on entend connaissance ou maîtrise insuffisante de la langue d'usage pour les opérations élémentaires de la vie quotidienne qui ne passent pas l'écriture.

Si le premier critère de définition est relativement opératoire, le deuxième l'est déjà beaucoup moins. Il est très culturellement marqué. Il déborde des limites arbitraires du code linguistique normatif pour englober un ensemble extensible d'"habiletés de base" jugées nécessaires à l'adaptation sociale, dans la vie publique et privée[2]. Le critère de fonctionnalité a l'avantage de permettre une approche pragmatique des usages linguistiques (oral, écrit) sans référence directe aux antécédents scolaires. Dans les échanges ou opérations qui supposent la médiation de la langue, on cherche à mesurer le degré de performance (compréhension,

---

1 L'alphabétisation au Québec, op. cit., p. 9-24.

2 Cf. Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", ALPHA 80 (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, 1982.

savoir-faire) et non plus une compétence a priori. Mais alors qu'il est relativement aisé de circonscrire l'analphabétisme au sens strict - même si le rencensement pose des problèmes - et d'y inclure des indices de mesure des performances linguistiques, les mesures des habiletés de base socialement requises (!) deviennent des plus aléatoires. Quels sont "les minima qu'il faut atteindre dans chacun des domaines pour fonctionner comme un adulte autonome" ? Cette question a suscité des propositions multiples et beaucoup de controverses[1]. Si son arbitraire est à la limite tolérable pour un sondage ou un test, il peut l'être moins dans les réponses données en matière d'éducation et de formation pratique.

Nous ne disposons actuellement que de l'indicateur de la scolarisation déclarée. Si parmi les habiletés acquises à l'école ("academic habilities") on considère que la lecture, l'écriture et le calcul - auxquels il faut ajouter la communication orale - "font partie des compétences minima essentielles pour fonctionner de façon autonome dans la société"[2], on considère aussi que le niveau scolaire minimum requis est le primaire, soit huit années de scolarité. Les Américains et les Canadiens anglophones utilisent cet indicateur pour mesurer grossièrement les taux d'analphabétisme fonctionnel dans leurs populations. Faut-il en conclure que 33% des adultes québécois sont analphabètes ? Tant qu'on ne disposera pas de critères plus précis d'évaluation, il peut être utile de pondérer avec la tranche des moins de cinq ans de scolarité, quand c'est possible.

Séparer "analphabètes complets" et "analphabètes fonctionnels" peut être justifié du point de vue des pratiques d'alphabétisation

---

1 Aimée Leduc, "Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome", Apprentissage et socialisation, vol. 3, no 3, 1980.

2 Ibid.

où il faut bien "classer" selon les besoins des individus et de la pédagogie. Mais c'est aussi justifié si l'on tient compte, et c'est essentiel, de la réalité subjective: comment les individus se représentent et comment ils vivent ce que nous appelons l'analphabétisme. Alors que l'"analphabétisme fonctionnel" ne correspond le plus souvent à aucune marque d'identité humiliante puisqu'il recouvre, du côté du langage, la culture populaire, l'analphabétisme complet peut être vécu comme un profond stigmate même en milieu populaire. On ne peut réellement parler d'analphabétisme que dans le deuxième cas: quand cette marque de différence, de dépréciation est socialement sanctionnée, quand elle affecte l'image de soi et l'ensemble des interactions avec le milieu environnant. L'"analphabétisme fonctionnel", n'a d'objectivité qu'extérieure, dans un rapport abstrait avec des normes arbitraires de scolarisation ou de compétence linguistique fixées par les planificateurs de la main-d'oeuvre ou de l'éducation.

Est-ce que l'indice des moins de cinq ans de scolarité permet une mesure approchée de l'analphabétisme complet ? Une enquête de 1979 sur la "clientèle" (761 sujets) des classes d'alphabétisation de douze commissions scolaires révélait que plus de la moitié des participants, la plupart âgés de moins de 55 ans, déclaraient avoir "réussi" au moins les quatre premières années du primaire; 62% déclaraient avoir fréquenté l'école pendant plus de quatre ans[1]. Une autre enquête réalisée auprès d'une clientèle semblable à Montréal (171 sujets) parvenait sensiblement aux mêmes observations[2]. Aussi relevé dans les deux enquêtes: entre 10 et 15% de ces adultes déclaraient avoir terminé au moins la huitième année (13,4% pour la première; 15,2% pour la seconde). C'est dire que ne considérer que la tranche des moins de cinq ans de scolarité,

---

1 R. Beaudry, R. Moreau, M. Thiffault, Rapport sur la clientèle analphabète, les personnels et les services offerts par douze commissions scolaires, MEQ-DGEA, 1979.

2 Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", op. cit. 49% déclarent avoir terminé quatre années ou moins.

c'est probablement sous-évaluer le taux d'analphabétisme complet ou approché dans la population adulte. Celui-ci se situerait entre 6,7% et 33%: rien ne permet actuellement de lever cette indétermination.

Il faut aller plus loin que ces chiffres globaux, très déconcertants et les reconsidérer par tranches d'âges. 50% de la population a moins de 35 ans, et 10% plus de 65 ans [1]. Or, dans la population adulte de niveau scolaire primaire, le nombre des plus de 65 ans est sensiblement égal à celui des moins de 35 ans (21% et 19%). Parmi les adultes qui ont moins de 5 ans de scolarité, 37% ont plus de 65 ans et seulement 11% ont moins de 35 ans. Selon un autre regroupement, 80% de la population adulte de niveau primaire aurait 35 ans et plus, et 20% de 15 à 36 ans.

Le public potentiel des activités d'alphabétisation n'est donc pas aussi élevé que les chiffres globaux pourraient le laisser croire. A l'expérience, on sait que les plus âgés - disons au-dessus de 65 ans - sont les moins susceptibles de participer à l'alphabétisation. En ne considérant que la population active[2], sur 4 202 755 individus, 198 710 (4,7%) ont moins de 5 ans de scolarité et 1 216 880 (28,75%) sont de niveau primaire. Et par rapport à la population adulte totale, la population active classée au niveau primaire représente 25%. C'est donc un individu sur quatre, et non plus un sur trois, qui serait à la limite optimale susceptible de participer à des activités d'alphabétisation fonctionnelle. Si l'alphabétisation ne s'adressait qu'au bassin de la population active qui a moins de 5 années de scolarité, on n'aurait plus que 4,24% de la population adulte.

---

1 La plupart des statistiques citées sont extraites de Gaétan Hardy, Population adulte: certaines données statistiques, MEQ-DGEA-SRD, Québec, 1976 et Population adulte 75: interrégions, MEQ-DGEA-SRD, 1981.

2 Cette définition n'est pas la même que pour Statistique Canada qui considère comme actifs les individus de 15 ans et plus qui ont un emploi ou qui sont bénéficiaires de l'assurance chômage. Mon critère d'"activité" n'exclut que les individus âgés de plus de 65 ans: il est indépendant de l'activité économique déclarée ou reconnue.

Les données globales doivent aussi être régionalisées pour pouvoir mesurer des écarts significatifs entre régions plus ou moins développées socio-économiquement. Selon des catégories d'administration scolaire, la région de Montréal est plus scolarisée que les autres régions urbaines ainsi que les régions rurales dites "ressources". Même si la région de Montréal regroupe aussi une population plus âgée que les autres (57% de sa population a plus de 35 ans comparativement à 53% pour les régions urbanisées et 47% pour les régions "ressources"), les écarts entre les populations des trois catégories demeurent élevés chez les plus jeunes.

Les comparaisons suivant le découpage des douze régions scolaires sont encore plus significatives. Dans les trois régions de Montréal, la population adulte de niveau primaire se situe entre 30% et 31%; dans le Bas St-Laurent-Gaspésie, elle est de 40,56%. En ne considérant que la population active, à Montréal-Centre c'est 23,6% de la population adulte totale qui n'a pas dépassé le primaire; sur la Côte-Nord, c'est 29% et en Gaspésie, 31,6%. Et si l'on isole les jeunes (15-24 ans) de niveau primaire, à Montréal-Centre, ils représentent 5,7% de la population adulte; en Gaspésie, 9,54% et sur la Côte-Nord, 11,60%. Il y aurait donc deux fois plus de chances que les jeunes soient analphabètes sur la Côte-Nord qu'à Montréal.

On ne peut malheureusement pas étendre systématiquement les comparaisons à la tranche des moins de 5 ans de scolarité pour l'année 1976. D'après le recensement de 1971, on note des écarts énormes entre des régions plus restreintes, les territoires des commissions scolaires régionales. Dans une CSR anglophone de Montréal, on relevait 0,8% de la population adulte n'ayant pas atteint 5 ans de scolarité; le taux le plus élevé de la province, dans l'Outaouais, était de 19,6%, suivi de la Gaspésie avec 15,8%[1]. Ces écarts, indicateurs

---

1 Cf. J.-P. Hautecoeur, "Le point sur l'alphabétisation au Québec", Revue internationale d'action communautaire, 3/43, 1980, p. 117.

d'énormes disparités régionales, soulignent aussi des différences importantes selon l'origine ethnico-linguistique. En 1971, la moyenne des adultes anglophones ayant moins de 5 ans de scolarité était de 5,4%; chez les francophones, elle dépassait 10%[1]. Francophone, on a donc deux fois plus de chances d'être analphabète que si on est anglophone. Enfin, à Westmount, quartier anglophone et riche de Montréal, 0,4% de la population adulte avait en 1976, moins de 5 ans de scolarité, et 3,5% entre 5 et 8 ans; à St-Henri, quartier francophone et pauvre de Montréal, 14% avait moins de 5 ans de scolarité, et 41,4% entre 5 et 8 ans[2].

Ces derniers écarts locaux et régionaux rappellent manifestement le rapport essentiel de la sous-scolarisation et, par déduction, de l'analphabétisme avec le statut socio-économique des individus. Ce qu'on nomme "analphabétisme fonctionnel", d'après les variables de la scolarité ou de l'autonomie, est la qualification négative attribuée par les classes cultivées aux classes populaires, à la classe populaire évaluée selon les critères normatifs de l'école ou selon un niveau moyen de performances sociales attendues chez les classes moyennes. Les différences sont mesurées à partir d'une échelle universelle d'évaluation des compétences ou des performances, aussi suivant les normes culturelles et les pratiques normales des classes moyennes urbaines. Le résultat obtenu, c'est le déclassement, la disqualification, la discréditation des pratiques culturelles propres aux classes populaires. Comme la langue (plus justement: l'ensemble des pratiques linguistiques) est un paramètre clé dans les rapports sociaux, il n'est pas surprenant que les pratiques linguistiques et, par extension, l'ensemble des pratiques culturelles des classes populaires soient rassemblées sous ce générique faussement savant d'"analphabétisme fonctionnel".

---

1 Ibid.

2 L'alphabétisation au Québec, op. cit., p. 22.

Un tel phénomène baroque n'existe pas en soi. Il est créé de toutes pièces par les technologues, entre autres pour les besoins de la programmation, de la planification, de la prospective. Il est un produit typique de la réduction idéologique au fonctionnel, réduction évacuant les différences qualitatives et les alternatives culturelles dans les résidus dysfonctionnels ou les récupérant dans un même code universel mais aux strates inférieures, pour amélioration. La signification qu'on donne au langage, pris avant tout pour sa fonction de communication, est caractéristique de cette réduction. Elle éclaire toute la problématique de l'alphabétisation qu'il est indispensable d'aborder après les fausses évidences suggérées par les mesures statistiques.

Ainsi la langue, dans les représentations technologiques qui dominent la culture, est comprise avant tout comme un "instrument de communication"[1]. C'est un "code" construit pour que l'échange des messages soit le plus productif possible. Pour que les pertes soient réduites au minimum, il faut que le code tende vers la fermeture, comme tout langage programmé. Et il faut qu'encodage et décodage soient soumis au même régime de programmation et de contrôle que le code lui-même. Pour la langue - le code - les opérations de réduction sont multiples: l'école normalise son usage, le dictionnaire, puis les médias de masse, la bureaucratie, les pratiques quotidiennes "fonctionnelles" de l'écriture. Pour l'encodage et le décodage, il faut bien soumettre les usagers, ou les "clientèles", aux normes de productivité du code et plus globalement de l'appareil de communication. C'est, dans l'univers des bureaux, l'inexorable apprentissage des règles tacites ou formelles de syntaxe, de lexique, de formules, de signes, de mises en pages, etc. Pour les professionnels et les cadres, même apprentissage, avec en plus initiation

---

1 Cette idéologie est largement partagée dans les milieux d'alphabétisation.

aux "structurations" dans des cours de perfectionnement, management, rédaction administrative, programmatique, etc. Finalement, pour la main-d'oeuvre "sous-qualifiée", le "cheap labor", les chômeurs, les assistés sociaux, les ménagères, l'initiation à la communication fonctionnelle est aussi requise. Sous-développement, pauvreté, marginalité appréhendée ou assumée sont mis sur le compte de la sous-scolarisation rebaptisée "analphabétisme fonctionnel" (les victimes ont subi une nouvelle dégradation). Le marché du travail, mais aussi le marché des biens, de l'argent, des hommes et des femmes, des symboles (publicité, art de masses) fonctionne à la communication obligatoire. Les lois de la communication exigent apprentissage et intégration comme jadis les ordres autocratiques exigeaient obéissance et soumission. Même effet dans le nouvel ordre "fonctionnel" que sous les ordres hiérarchiques: croire/se soumettre/exécuter. Ce serait donc 33% de la population adulte à soumettre à l'"alphabétisation fonctionnelle", pour le profit collectif comme pour celui de chacun des individus. L'idéologie est explicite: rendre les adultes "autonomes" !

Et si la langue était autre chose qu'un instrument de communication, cet objet-code indispensable à la circulation rationnelle des messages, des choses, des hommes et des femmes ? Et si les usages de la langue, des langues étaient aussi, peut-être surtout, stratégies de pouvoir ? Et si, comme dit Roland Barthes, la subtilité de la langue au singulier consistait à obliger à dire, et non plus seulement à empêcher de dire ? Si la langue avait pour fonction de soumettre la parole, les paroles ? Si la langue, avec la promesse d'une distribution des prix ou d'un partage des profits comme on le fait croire en social-démocratie, consistait à enrayer puis à mieux rayer la différence ? Ne pas oublier qu'avec la langue sont prescrits les usages de la langue, que le langage fonctionnel prescrit en même temps le code et les manières de s'en servir.

Ce mythe de l'"analphabétisme fonctionnel", de plus en plus présent sur la carte[1], pourrait bien obéir à cette logique/logistique de la langue dominante. Il ne correspond à aucune réalité dans la culture des classes populaires qui possèdent bien leur langage, exprimé surtout sur le mode de la parole, des paroles multiples. Ce langage, par surcroît, est "fonctionnel" en parallèle avec l'autre - dans son ghetto - mais aussi en diagonale, en transversale puisqu'il génère pour chaque situation des substituts "fonctionnels" au code dominant ignoré, refoulé, parfois refusé. Et cette fonctionnalité parallèle/dissidente/transgressive ne peut accéder au statut légitime d'une véritable langue parce qu'elle est le propre des classes pauvres, des ruraux ou des métèques, classes en principe soumises aux ordres ou aux modèles des classes riches, cultivées et urbaines par l'intermédiaire des classes moyennes moins distantes du quartier, du village ou du ghetto. La culture populaire est globalement discréditée au neutre du dysfonctionnel par l'idéologie technologique qui cache de vieux enjeux de pouvoirs tout en prescrivant les mêmes remèdes sous de nouvelles couleurs: l'alphabétisation fonctionnelle, plutôt que les fers ou l'école obligatoire, catholique et française. Les récalcitrants se verront un jour coupés de l'assurance chômage par décret législatif, puis du bien-être social comme on l'observe déjà chez nos voisins, et progressivement chez nous. Les sanctions pourront être encore plus répressives, sous couvert de la loi de la majorité, des bonnes moeurs ou des impératifs économiques.

On se suicide parce qu'on reçoit une identité d'"analphabète" (traduction: tête dure, niaiseux). On se cloître, subjectivement

---

1 Cf. Rapport du groupe de travail sur les perspectives d'emploi, présenté dans Le Devoir, 14 octobre 1981. Je cite l'article: "Ce rapport étale en public une réalité qu'on ignore souvent ou qu'on veut même cacher au Canada, soit le nombre élevé des "analphabètes fonctionnels", c'est-à-dire ceux qui ont 15 ans ou plus, qui ne fréquentent pas l'école à plein temps et dont le niveau de scolarité est inférieur à une 9e année. Beaucoup seront sans doute surpris d'apprendre que, selon les données du recensement de 1976, il y a au Canada 4 376 655 analphabètes fonctionnels..." (les soulignés sont de moi: le mythe

(suite page suivante)

puis dans l'espace extérieur, parce que l'image de soi n'est pas présentable. Réaction inverse: on se regroupe entre déchus et on exhibe sa déchéance par des actes provocateurs, spectaculaires et on tombe, un jour ou l'autre, sous le coup de la police, de la justice, des geôliers. On sait qu'ils sont nombreux, les jeunes analphabètes condamnés pour délits mineurs et incarcérés parce qu'ils détestaient, non plus eux-mêmes (sentence privée) mais les autres (sentence publique). Ce qu'on se garde de reconnaître, c'est que les délinquants, classés souvent dès la première année d'école en mésadaptés, retardés ou débiles, ont commencé leur sentence quand les autres fêtaient leur "âge de raison" [1]. Ce qu'on ne veut pas voir, c'est que les délinquants, contrairement aux incarcérés solitaires, ont consommé leur désir tandis que les autres l'avaient refoulé jusqu'à la mort symbolique (claustration, autisme) ou biologique (suicide). Mais la consommation du désir tombe elle aussi sous le coup du jugement moral, dans le classement du code qui définit le bien et le mal, le normal et le pathologique, le tolérable et l'intolérable.

Le jugement d'analphabétisme, compris ainsi dans les jeux des rapports d'inclusion/réadaptation/exclusion, rapports de pouvoirs sociaux sous couvert du neutre diagnostic scientifique (comme jadis les tests anthropométriques et plus récemment les tests d'intelligence ou de santé mentale), n'est qu'un subterfuge qui dissimule sa raison d'être derrière une idéologie pragmatique, le savoir-faire ou l'autonomie. Dans le langage, c'est le savoir-dire, le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-comprendre mesurés à l'étalon de la langue-code dominante. La subversion légitime légalisée, c'est d'imposer, comme une évidence, par

---

(suite de la page précédente)
n'est-il pas à sa révélation, une "réalité surprenante" ? Routinisé, il apparaît ensuite comme une évidence de sens commun, soustrait de son histoire, c'est-à-dire de ses conditions de production, de ses définisseurs, de ses fonctions idéologiques...).

1 Voir le vidéo réalisé par Claude Savard, Une fleur qui a mal à l'oeil, CAPAV, CSR des Laurentides, Ste-Agathe des Monts, 1981.

analogie avec la machine, que la langue soit un instrument fonctionnel et que tout dans le langage doive fonctionner selon la logique du même. La subversion cachée, c'est de disqualifier les déviants avec la force d'arguments "scientifiques", si brefs et superficiels soient-ils, pour leur faire reconnaître leur infériorité, leur faire croire au pouvoir naturel du savoir, leur faire désirer participer à ce pouvoir-savoir et leur faire imaginer qu'eux, sinon leurs enfants, en consommeront un jour les bénéfices.

> *"La force la plus forte d'un pouvoir d'oppression, de domination, n'est certainement pas la force violente, mais au contraire un consentement des dominés à leur domination...*
>
> *Le principal problème du pouvoir est qu'un pouvoir ne se reproduit pas de façon durable sans qu'il tire sa force principale du consentement de ceux qui le subissent. Or, le consentement passe par la conscience autant que par le désir. Il part d'une représentation, représentation partagée par les dominants et les dominés. Au-delà de la représentation, il y a bien entendu, tous ses effets dans l'émotion et dans le désir"* [1].

Les déviants ne sont pas des individus isolés, ils ont, pour la majorité, une carte d'identité socialement marquée: niveaux de scolarité dans la marge inférieure, travailleurs au salaire minimum, emplois saisonniers, "bénéficiaires" comme on dit avec pudeur, ménagères, immigrants. D'après une enquête déjà citée, 32,2% de la "clientèle" des classes d'alphabétisation de douze commissions scolaires régionales travaillaient à temps plein; 5,9% travaillaient à temps partiel; 43,7% étaient classés dans les bénéficiaires et 9,8% dans les ménagères[2]. Selon une autre enquête faite à Montréal, 37,4% avaient un travail rémunéré; 18,1% étaient des ménagères et 42,7% ne travaillaient pas. 63%

---

1 Maurice Godelier, "Pouvoir et langage", Communications, 28, 1978, p. 21-27.

2 Rapport sur la clientèle analphabète..., op. cit., p. 15.

déclaraient avoir un revenu inférieur à 150 dollars par semaine, et 44% un revenu inférieur à 100 dollars par semaine[1]. (Ces taux sont représentatifs de la "clientèle" des classes d'alphabétisation en institutions scolaires, non pas de la population globale qui serait analphabète: on sait que l'alphabétisation recrute plus facilement chez les travailleurs réguliers et dans les classes populaires relativement intégrées que dans les marges inférieures des classes populaires et a fortiori parmi les classes impopulaires).

L'héritage culturel des déviants issus en grande majorité des classes les plus pauvres n'est pas non plus accidentel. A la question: "Y a-t-il dans votre famille une ou des personnes qui ont des difficultés à lire et à écrire", 36% des personnes interrogées répondaient positivement (outre la remarque précédente sur l'"écrémage" du public, il faut noter que les 64% des réponses négatives incluent les refus de répondre. On peut facilement imaginer les "raisons" de ces refus de réprobabilité de leur importance qui n'a pas été quantifiée). Comment n'avoir pas de difficultés à lire et à écrire dans les classes populaires où, on l'a vu pour St-Henri, 65% de la population adulte n'ont pas dépassé le niveau scolaire primaire, où la pratique de la lecture et de l'écriture est étrangère aux moeurs quotidiennes, où de surcroît la langue des échanges subjectifs et intersubjectifs ne connaît de tradition qu'orale, étrangère en lexique, en syntaxe et en phonétique à la langue écrite transmise par l'école et véhiculée par les classes "cultivées" ?

Le paradoxe, c'est que cette langue des pauvres, rapidement assimilée à une langue pauvre[2] par ceux qui ont la légitimité universitaire de statuer de la valeur d'une langue, passe à la littérature, au cinéma, au théâtre, ennoblie par le seul fait de cette transposition et

---

1 Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", op. cit.

2 Cf. Basil Bernstein, Langage et classes sociales, Minuit, Paris, 1975. Pour une position diamétralement opposée: William Labov, Le parler ordinaire, Minuit, Paris, 1978.

couronnée au passage de prix littéraires. Mais le paradoxe n'est que de surface: s'il est un espace autorisé pour la transgression des normes sociolinguistiques, c'est bien dans l'art, en particulier la littérature. Pour accéder à la valeur d'échange sur le marché des biens de luxe, le quotidien vulgaire (langue, costumes, manières, gestes, décors, imaginaire) doit subir un déplacement radical, et du sujet, et de l'objet. Les locuteurs originels doivent être dépossédés pour voir leurs biens cotés à la bourse culturelle, et ces biens doivent être transportés en lieux sûrs. Pas d'appellation contrôlée pour les productions populaires; pas de droits d'auteurs pour les interlocuteurs, les interviewés des hommes et femmes de lettres. Ils restent dans le folklore, anonymes, collectifs, analphabètes.

Et pourquoi l'emprunt de cette langue, de ces paroles multiples par les écrivains ? Ne serait-ce que pour sa différence, son "originalité", son exotisme, fut-elle, "en dernière instance" - comme disent les vedettes autorisées du matérialisme historique - sous-développée ? Ou ne serait-ce que pour le temps d'une mode, comme on importe des babouches ou des robes indiennes ? Les raisons sont, je crois, moins superficielles. Le réalisme populaire, le populisme en littérature a depuis longtemps puisé son "matériel", ses thèmes, ses personnages dans les milieux populaires. Il faut aller plus loin: c'est pour sa force subversive latente que le langage populaire entre dans l'art, pour son potentiel de contestation de la langue dominante, pour sa valeur utopique du fait qu'il est sous-codé et surconnoté, pour sa puissance politique refoulée. "Changer sa langue" selon le mot de Mallarmé, c'est aussi "changer le monde" (Marx) ordonné suivant la structure d'une langue morte[1]. Substituer à une langue historique, noble, légitime, une langue qui n'en a même pas le statut, à laquelle on ne reconnaît pas d'histoire, c'est déjà une transgression provocante. Mais au-delà de la provocation symbolique, acceptée et même courue par les avant-gardes, au-delà aussi de la simple substitution, il y a prise de

---

1 Cf. Mikhail Bakhtine, Le marxisme et la philosophie du langage, Minuit, Paris, 1977, p. 99 à 119.

position du multiple, de l'hétérogène, avènement du mélange, exhibition du plaisir trouvé dans les mélanges. On n'en est plus au dualisme sécurisant et stable d'une langue officielle et d'une langue vulgaire. On est devant le dépassement, l'éclatement possible du dualisme en pluriel, infiniment inattendu. Langue dominante et langue populaire, écrit et oral, une fois dénoncé leur rapport social d'inégalité renforcé par la structure manichéenne de la pensée chrétienne, peuvent entrer dans le jeu des échanges multiples, selon les désirs ou les fantasmes des individus:

> *"On peut dire que la troisième force de la littérature, sa force proprement sémiotique, c'est de jouer les signes plutôt que de les détruire, c'est de les mettre dans une machine de langage, dont les crans d'arrêt et les verrous de sûreté ont sauté, bref c'est instituer, au sein de la langue servile, une véritable hétéronymie des choses"* [1].

La soi-disant corruption de la langue, cette entrée dans le jeu des signes n'appartiennent-ils en propre qu'à la littérature ? Les règles de classement des mots, des choses et des hommes sont-elles irréversibles ? L'alphabétisation n'est-elle concevable qu'empruntant le sens unique de la domestication au code fermé à vertu de fonctionnalité dont on a vu qu'il n'est en fait qu'une arme blanche totalitaire effaçant la couleur ? L'alphabétisation serait-elle la dernière stratégie des philologues de la société pour civiliser le langage "sauvage" d'une frange qu'on découvre grandissante de la population et la conduire blanchie vers la porte étroite du monologue obligatoire, appelé encore communication ?

---

1 Roland Barthes, Leçon, op. cit., p. 28.

Et si l'alphabétisation, contrariée par ses antécédents qui se nomment évangélisation et scolarisation et non plus attirée par elles, prenait la voie différente du polylogue ? Si elle commençait par la réhabilitation de la langue maternelle, qu'il ne faut pas confondre avec "le code", en libération de paroles proscrites ! Si, comme une incertaine aventure de l'art ludique, elle découvrait un plaisir dans les jeux de mots qui sont familiers dans les échanges verbaux, dans la récupération de ses rebuts pourtant glanés par les écrivains, dans la langue vivante condamnée par les linguistes forts du pouvoir délégué aux codificateurs ! Si comme la sémiologie vue par Roland Barthes, alphabétisation signifiait "ce travail qui recueille l'impur de la langue, le rebut de la linguistique, la corruption immédiate du message; rien moins que les désirs, les craintes, les mimes, les intimidations, les avances, les tendresses, les protestations, les excuses, les agressions, les musiques, dont est faite la langue active"[1] ! Si l'alphabétisation en créole perdait sa connotation exotique et encore dévalorisante pour se pratiquer en toute liberté dans les faubourgs du Québec[2] ! Si, comme on le fait par exemple à l'Arbralettre, l'alphabétisation consistait enfin à "apprendre à giguer sur la langue" [3] ! Un tout autre "programme" que l'"alphabétisation fonctionnelle", séductrice des esprits sérieux mais assez libéraux pour qui l'idéologie de l'utile fondée sur le "besoin réel" aurait progressistement remplacé l'idéologie du "correct", trop entachée des vieilles pratiques comme de la vieille morale de l'école.

L'alphabétisation aura à changer non seulement ses représentations et ses pratiques, mais aussi l'émotion et le désir importés des salles de classes comme des bureaux dans les ateliers qu'on voulait pourtant "populaires". Il faudra avant tout en avoir le goût et non

---

1 Ibid., p. 31-32.

2 SANT N-A RIVE, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, 1981.

3 Cf. Pratiques d'alphabétisation (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, 1982.

plus seulement chercher une job ou vouloir se donner dans une nouvelle mission "sociale". Cela suppose une inversion du désir et celle-ci, la subversion de sa croûte oxydée, grosse de tous les mythes dont le premier: l'analphabétisme. Inversion complice chez l'"analphabète" comme chez l'"alphabétiseur", et pas seulement chez le premier, le second retranché confortablement dans le statut supérieur de l'éducateur. L'alphabétisation, c'est ce processus de changement radical des règles du jeu et des enjeux par le moyen du travail sur et dans le langage. Et ceci est important: langage explicite et conscient, mais aussi langage inconscient, réprimé, refoulé.

L'alphabétisation, comme pratique de soumission au sens obligatoire du code de la langue, comme une activité linéaire de rattrapage ou de réadaptation, est une mystification. L'alphabétisation, comme libération du refoulé, est une pratique de totalisation qui passe par le refus des classements imposés, par la réappropriation de sa langue d'usage, par l'apprentissage parallèle de la langue des échanges obligatoires, par l'expérience du plaisir de l'écriture, par le jeu des signes.

Voici comment les animateurs de l'Arbralettre, une maison populaire de Sherbrooke, résumaient leur expérience:

> *"L'Arbralettre est une place où on apprend à giguer sur la langue...*
>
> *On est loin de la première intention des analphabètes qui était de se débrouiller. On est loin de l'aspect fonctionnel de l'alphabétisation. On est loin des tests à remplir et des méthodes à suivre page par page. Répondre à un test ne représentera jamais plus qu'un acte d'obéissance à un code inerte. Or le code est le glaçage qui décore le gâteau, il ne doit surtout pas en ternir le goût.*
>
> *Il ne s'agit plus de codifier les idées des autres, mais d'exprimer ses propres idées. La découverte*

de l'expression écrite doit mener à la libération de l'imagination et à la production de soi. Elle ne se fait pas seulement par le travail, mais aussi par le plaisir. Elle fait appel au ventre autant qu'à la tête"[1].

Qu'on me présente un programme, une promesse d'alphabétisation qui soit autant séduisante que réalisante! Discours utopique ? Sa démesure est à la grandeur de l'oppression dévoilée. Son agressivité ludique se donne en réponse à la violence de la négation calfeutrée des discours émus sur l'analphabétisme et la pauvreté. Son "anarchie" (au sens étymologique de refus d'un ordre prééminent, aux saveurs "naturelles") s'inspire du désordre à libérer de l'humiliation subie puis consentie au point de n'aspirer plus qu'à rentrer dans l'ordre.

J'entends les domestiques du nécessaire dénoncer au maître l'imposture. Je vois les cochers du réalisme baliser les sens interdits. Je sens l'impatience des conseillers pédagogiques... Ecoutez plutôt ce que cet homme et cette femme, eux aussi, ont à dire. C'est une conversation entre eux, entre eux et moi, entre eux et le monde.

---

1 René Boucher, Josée Lefebvre, "De l'alphabétisation libre", Pratiques d'alphabétisation, op. cit.

CONCIERGE DANS TOUTES LES BATISSES
QUI EXISSENT SU'LA TERRE

LISE - *C'qui est arrivé, c'est qu'y a une de mes tantes qui a téléphoné à maman pour voir si Dominique était intéressé à travailler à la Compagnie Better Homes. Elle lui a donné une secousse pour réfléchir. Pis là Dominique y est allé quand même sans réfléchir. Y'était correct'là, y'avait repris avec moi pis y'a gagné son argent là.*

DOMINIQUE - *A la chippe, moé, y m'faisaient faire toutes les jobbes qu'y' avait. J'ramassais la cochonnerie, j'ramassais les blocs, j'nettoyais la cour. Quand la vanne avait besoin d'un gars, j'allais avec lui lui aider à décharger pis recharger.*

LISE - *J'ai trouvé ça ben cruel !*

DOMINIQUE - *Ah, oui, c'était dur ! Et pis l'boss y criait tout l'temps. Y disait j'allais jamais assez vite pour lui. Y chialait souvent après moé là. Moé j'faisais mon possible, pis moé c'que j'détestais c'est qu'y disait que je l'faisais pas mon possible. Pis y sacrait après moé pis y disait: "Ce jeune-là..." J'm'en souviens pus ben ben. Mais c'était choquant ! C'était un jeune boss, j'pense qu'y était plus jeune que moé ! Lui y'a vingt-trois ans et moé vingt-quat'. Pis y m'poussait tout l'temps. Pis y savait que j'tais pas instruit lui. Y'était smart des fois mais des fois y'était cruel. Y'était jamais égal. Même des fois y'm'semble qu'on est supposé êt'libe de parler su'la jobbe - lui y dit: "Travaille pis parle pas" !*

C'est ça qu'y m'disait. C'est pas une chose à faire ça, pas parler. J'chu pas un enfant pour me taire. J'tais obligé d'l'écouter pour pas perde ma jobbe. Pis là j'l'écoutais, j'parlais pas. J'travaillais comme ça. J'parlais jusse quand y m'demandait d'faire quèqu'chose. Pour prouver que j'voulais

travailler, quand y m'demandait d'faire quèqu'chose, j'faisais toujours ça à la course. Parce que j'chu ben nerveux, pis quand quèqu'un demande quèqu'chose, j'essaye de trop ben faire. J'aime faire l'ouvrage en autant qu'c'est pas trop à la course. Pour pas m'faire trop charrier, j'essaye d'faire quèqu'chose pour pas qu'y pense que j'veux rien savoir.

Y'n'a j'té souvent du monde dehors c'te gare-là. Mais moé j'ai été dans trois groupes. La première fois qu'y n'ont j'té dehors, y'n'avait huit pis j'tais pas là-d'dans. La deuxième fois, y'n'ont j'té sept à peu près, pis j'tais pas d'dans encore. Le troisième groupe, j'tais d'dans !

LISE - *Moi c'que j'ai trouvé cruel à Better Homes, c'est parc' qu'y nous donnaient pas not'argent. On avait jusse assez pour payer not'manger, le téléphone. On n'avait même pas assez pour mette à la banque. C'est comme ça !*

DOMINIQUE - *On n'a pas d'char, heureusement ! A Better Homes, j'voyageais en bicyque, c'est jusse un mille.*

LISE *Pis à part de d'ça, c'que j'ai pas aimé c'est qu'y agaçaient mon mari. Souvent y le traitaient de noms de ... comme s'y était fou t'seul. Comme si c'tait un esclave. Y le traitaient de "toto", pis "toto" ça veut dire fou, pis toutes sortes d'affaires de même. Pis lui y savait pas c'que ça voulait dire. J'lui ai dit: "Laisse-toi pas faire de même". Ca moi, j'ai pas aimé ça, parce que c'était mon mari. J'l'aime pis j'veux qu'y soye ben dans sa peau. J'veux pas qu'y soye mal pis qu'y veuille sacrer son camp. Fait que... ça aurait été à eux aut' à y voir avant. A c't'heure qu'y l'ont perdu, y l'auront pus !*

Des salaires de crève faim ! Moi j'suis écoeurée de crever d'faim pour rien. Comme c'est là, même qu'l'assurance-chômage, on n'a pas de reste. C'est parce qu'y faut ménager pis tout ça, mais on vit mieux qu'on vivait avec son salaire.

Franchement, c'est ben difficile parce que lui y'est exploité, y'était maltraité, les aut' y avaient les meilleurs ouvrages pis lui c'tait les pires ouvrages. Toujours des affaires de même. C'est pas d'sens de traiter un homme d'un esclave. Moi, j'savais pus quoi faire. J'tais tannée, j'tais décidée de ...

J'ai entendu par une femme qu'y avait un journal, le journal "EN LUTTE" là. Et si j'avais l' courage, j'y serais allée pis j'y aurais dit: "Raconte ta vie là, pis essaye de sensibiliser les gens qui vont là pis qui ont pas d'coeur. C'est vrai, y'en a qui ont pas d'coeur !

DOMINIQUE - *Là j'chu su'l'chômage pis j'chu contente d'y être. Ça fait proche de cinq mois qu'j'ai arrêté d'travailler.*

LISE - *Tiens, l'facteur qui sort. J'vais aller chercher la malle...*

DOMINIQUE - *Ça doit être ça qui rentre là: l'chèque. Parce qu'on l'attend ces jours-ci, soit aujourd'hui, soit d'main.*

(Lise sort chercher le chèque, Dominique apporte un magnétophone avec une cassette qu'ils ont enregistrée. Lise revient avec le chèque. Dominique met en marche le magnétophone).

LISE- *Exploiteurs. Ça marche pas dans ça... Pis moi, si j'connaissais quelqu'un qui aurait la gentillesse de lui donner un ouvrage dans une école, dans n'importe quoi... Quelque chose qui aiderait mon mari à l'faire vivre. Parce que moi, j'commence à être écoeurée. Qu'y rentre n'importe où, mais qu'y commence à faire quelque chose.*

DOMINIQUE - *Concierge n'importe où. Dans toutes les écoles, dans toutes les bâtisses qui existent su'la terre. (A Lise): C'est quoi les bâtisses qui existent su'la terre ?*

LISE - *Les écoles, les hôpitals, n'importe où... Dans un magasin... les lingeries, les boulangeries, n'importe où...*

DOMINIQUE - *C'est comme l'aut'fois. J'ai vu une femme, mais à cause que j'avais besoin d'aide, j'ai trouvé personne là pour m'aider...*

LISE - *Y'a été traité comme un chien et personne veut lui aider !*

DOMINIQUE - *J'ai faite rire de moé.*

LISE - *C'est parce qu'y parle pas beaucoup, il a d'la misère à parler. C'est pas d'sa faute. Si quelqu'un lui aiderait ça serait mieux. Maudits exploiteurs !*

DOMINIQUE - *Mon gros problème... (rire) (A Lise): Maudit, aide-moé ! A Better Homes, comment j'ai été traité ?*

LISE - *Comme un chien, comme un esclave !*

DOMINIQUE - *C'est pas des jobbes pour moé là. C'est pas ma faute si j'parle pas ! Un gars qui parle pas, l'boss y tombe su'l gars... J'chu malheureux à cause de d'ça.*

Vu que j'chu maltraité su'l'ouvrage, quand j'chu su'l'chômage j'me trouve assez heureux ! J'ai le droit d'êt' su'l' chômage moé aussi, parce que quand j'travaille j'chu maltraité. C'est vrai !

Pis vu que j'chu maltraité, j'veux pas travailler tant qu'j'aurai pas trouvé mon emploi. J'veux êt' su'l'chômage.

Si l'chômage est terminé, j'veux êt' su'l'bien êt'. J'sais qu'on a l'idée que l'bien êt' social, c'est pour les fous. Mais moé j'peux pas travailler n'importe où. C'est comme toutes les jobbes que j'ai faites jusqu'aujourd'hui, ça m'intéresse pas. J'veux pas r'tourner à des jobbes de même.

C'est ben d'valeur, mais c'est comme ça que je l'prends. Pis quand je l'dis, c'est vrai !

J'aimerais que tout l'monde entende c'que ce soir-là j'ai à dire. Parce que quand on arrive devant une personne, j'parle pas, j'chu gêné. On dit toujour oui, mais au fond d'not'coeur, on dit non. C'est vrai.

LISE - *C'est toute. On veut enregistrer ça pour que tout l'monde l'entende, pour que l'journal fasse quèqu'chose pour la lutte. Parce que, franchement là, c'est pas vivable..."*

(Fin de la cassette)

DOMINIQUE - *On parle mieux tout seul qu'à un étranger. On filait d'parler ce soir-là. Pis on est pas capabe de parler d'même devant un employé. On devrait parler. Mais là c'est juste un commencement. On devrait continuer. Mais on voulait continuer pis on a oublié d'continuer. Ca a resté d'même. C'est pour ça qu'on a juste ce boutte-là.*

Ah oui, y'a un problème là d'dans ! Comme là tout à l'heure, j'disais un mot pis j'ai oublié d'le finir. J'disais: "J'ai un problème". J'ai dit ça quat'fois c'te mot-là: J'ai un problème, j'ai un problème. J'arrêtais pas de dire c'mot-là, mais j'aurais dû continuer.

LISE - *Des fois, on s'demande quoi faire. Moi, j'regarde les gens dans la rue. Des fois y'ont des plus gros problèmes que nous aut' pis y s'en sortent. Pourquoi on s'rait pas capable d'en sortir nous aut'aussi ? Moi c'est ça que j'trouve cruel. J'regarde les handicapés, mettons y n'ont pas d'bras pis pas d'jambe. Moi j'peux dire au moins: "Merci mon Dieu", j'peux faire quelqu'chose de plus qu'eux aut'.*

DOMINIQUE - *Mais des fois on a nos membres mais on peut pas travailler dans la place qu'on voudrait ben.*

LISE - *Son métier lui, ça s'rait concierge. Pis si quelqu'un pouvait lui donner une jobbe de concierge, dans sa branche, je s'rais assez reconnaissante, on s'rait comme fous. On s'rait assez contents là ! Ca s'rait ça sa branche.*

Pis y'en a qui peuvent pas s'occuper d'lui parce qu'y est pas capable de parler. Pis personne veut se sensibiliser à ce point d'vue là. Si y comprenaient plus peut-être, peut-être qu'y y aideraient plus aussi. C'est ça qu'y'a dans sa vie. Moi j'le comprends parce que j'suis sa femme pis j'reste assez souvent avec lui. J'peux l'interpréter. Par conte y'en a d'aut' qui l'comprennent pas. Y' d'mandent la raconter sa vie, mais y savent pas trop quoi n'en faire, quoi dire. C'est la même chose pour toutes les points d'vue dans son cas à lui.

Pis moi j'ai pas aimé ça franchement. J'ai demandé d'l'aide au Centre de la main-d'oeuvre pis y s'en occupaient même pas. Y disaient: "Toé, arrange-toé avec tes troubles pis t'es capable de trouver d'l'ouvrage tout seul". Pourtant c'est pas un mauvais gars. Y doit être capable d'essayer d'parler. Moi j'ai essayé d'parler à sa place pis ça marchait pas plus. Mais dans c'temps-là, j'ai laissé tombé ça. On essaye de s'en trouver une par nous aut'mêmes, mais c'est pas toujours facile.

DOMINIQUE - *J'aime ben travailler, mais quand j'ai la chance d'êt'au' l'chômage, j'aime ben y rester.*

Pour mon cas-là, pour trouver une jobbe de concierge, y devrait exister quèqu'chose pour des gens comme moé là. T'sais, les aider à trouver une jobbe, pour pas aller au Centre de main-d'oeuvre. Quand j'vas là, j'sors tout l'temps d'là avec rien. C'est peut-êt' que j'parle pas assez. J'chu trop gêné, c'est vrai. Y' a ça aussi hein !

J'me demande pourquoi y veulent pas m'envoyer à la Baie James. J'voulais êt'concierge à la Baie James. J'ai toute faite. J'ai essayé pendant trois ans. Y'ont essayé de m'faire rentrer mais j'sais pas c'qui avait. Ca marchait pas en tout cas.

Mon frère Gérald y'a essayé. Ben lui, c't' à cause de son oeil qui est faibe. C'est pour ça qu'y l'ont refusé. Y s'est rendu à Matagami. A Matagami, y' s'est faite virer d'bord. Y l'ont faite passer des tests pis y l'ont pas accepté. Y' avait la vue trop faibe. Y s'est r'tourné à Val d'Or. Y'est comme moé un peu, y' est journalier, y'a pas d'métier. Lui aussi y'a d'la misère à parler des bouttes.

Nous aut' on a d'la misère à parler quand on arrive d'vant un monsieur pis un bureau. J'sais pas c'qu'on a. C'est ça not'pire défaut. Juste le fait qu'un gars y'est habillé en habit pis là t'arrive pis là ça nous gêne beaucoup. C'est mon plus gros problème ça. Quand j'arrive devant un homme - que ce soit un homme ou une femme ça me dérange pas - j'chu gêné tout l'temps. Ca m'empêche de parler. Pour dire, là j'emmènerais mon enregistreuse pour leur faire écouter ça. T'sais, le soir, j'enregistrais là, pis là, y'écoutraient ça. Là, y sauraient dans quoi j'voudrais.

Qu'est c'que j'aime pas aussi, quand j'va au bureau, y'm'parlent tout l'temps du commencement d'ma vie. Là aujourd'hui, j'chu rendu à vingt-quatre ans. J'veux pas parler des choses que j'avais déjà parlé quand j'avais dix-neuf, vingt, vingt-et-un ans. Quand ben que j'parl'rais d'ça, c'est pas ça qui va m'faire gagner ma vie en parlant d'mon passé ! Là, c'est l'présent qui compte !

Comme au bureau d'Québec, c'est ça qu'y m'ont faite aussi: y'm'parlaient d'mon passé. Ma jeunesse, elle est passée ! Si j'ai faite des erreurs, j'sais qu'j'ai faite des erreurs moé. C'est pas en fiant au' mes erreurs que... Quand un gars s'trompe, c'est parc'qu'y est mal à une jobbe hein ! S'est pas ben. Moé j'comprais pas et j'm'rais ben. Quand on est mal on reste pas là. On reste là parc'que des fois faut rester. Mais une chose qu'on peut s'dire: on est pas pour s'mette malheureux pour faire plaisir aux aut'. C'est bon une bourrée, mais pas à vie !

Comme moé, j'ai rentré à Better Homes, d'abord à elle y voulaient que j'reste là à vie. Moé qui aimais pas ça travailler là, j'disais: "J'va gaspiller ma vie en travaillant là". Tant qu'à travailler... On est pus comme quand on était bébé. T'sais "fais-si, fais ça", ça s'fait pus. On est adulte pour faire s'qu'on veut. Hein, c'est vrai !

Mais j'dis: "On fait s'qu'on veut", faut pas exagérer. Mon idée, c'est d'faire la jobbe que l'monde aime. Comme toé, si t'aimes ût'peinte, t'es pas forcé à travailler là d'dans. Si y' en a un qui t'dis: "Tu vas travailler au moulin à scie", toé t'aimerais pas ça. C'est un peu comme ça pour moé quand y'm'forcent à rentrer dans une jobbe que j'aime pas là. Y'a des centres de main-d'oeuvre qui n'envoyent dans des jobbes

que j'veux pas aller. Pis là, la dernière, j'les ai dit. J'ai réussi à leu' parler un peu. J'ai dit: "là, là, j'veux travailler concierge dans une école ou dans toutes les bâtisses qui existent au'la terre, mais en autant que j'rente concierge dans une place...

A Val d'Or, y'voulaient m'envoyer dans un moulin à soie. J'voulais tenter l'expérience mais j'me sus t'aperçu qu'c'était trop dur pour moé. Là j'ai faite toutes des p'tites jobbes, j'oublie leurs noms. J'ai faite pas mal partout, mais ça marchait jamais. Y'a des jobbes faut savoir des fois parler à des gens. Comme les bureaux, j'peux pas aller travailler là, ça march'ra pas. Faut que j'prenne la jobbe que j'chu capable de faire. Quand on veut travailler, c'est mieux d'faire une jobbe qu'on fasse bien.

J'aime concierge parc' que j'aime faire le ménage. J'aime faire le ménage. Avant d'me marier, j'ai été trois ans t'seul. J'aime travailler on peut dire dans une maison. Concierge, c'est comme dans une maison un peu. Mon idée, c'est ça: une maison, dans des écoles, des places de même, des places que j'aime aller. Même les restaurants en ville, si y'avait une place à aller, j'rentrerais.

J'ai pensé un peu des fois d'rentrer cook dans un restaurant, mais c'est parc' qu'y faut savoir lire. Y'a la moitié des mots que j'comprends pas, ça fait qu'j'aime mieux pas m'risquer là d'dans. J'ai peur de faire du gâchis dans l'manger des fois.

Y'a des livres de recettes, faut savoir lire. Comme moé, quand j'étais t'seul, y'a du manger que j'me faisais, que ma mère m'avait appris. Elle me montrait comment faire d'la sauce, cuire des patates, d'la viande. J'aimais ça la regarder qu'est-ce qu'elle faisait. Pis des fois, a'm'poussait. A'm'disait: "Vas t'en jouer dehors avec les jeunes". Moé j'disais: "J'aime ça t'regarder travailler". C'est d'même que j'ai appris.

POUR L'ALPHABÉTISATION

Dans la conclusion de son rapport à la Fondation Ford sur la campagne britannique d'alphabétisation, David Hargreaves, qui dirigea le projet à la BBC, écrivait:

> *"Alors que le grand public découvrait l'existence de l'éducation de base pour adultes, on vit émerger une clientèle totalement nouvelle dont la taille, l'urgence et la diversité des besoins vont sûrement transformer graduellement la nature de l'éducation des adultes dans notre société, en accouant radicalement les modèles traditionnels déterminés surtout par les intérêts des classes moyennes...*
>
> *Même si les éducateurs d'adultes souhaitaient continuer d'offrir ces services de nature "traditionnelle", nous sommes de plus en plus conscients que les limitations des ressources vont nous forcer à faire des choix sévères quant aux priorités"* [1].

Neil Barnes, qui participa également à cette campagne, déclarait dans le même sens:

> *"C'est toute une évolution que l'alphabétisation a provoquée. L'importance de cette campagne c'est qu'elle a changé les mentalités et les conceptions traditionnelles. Elle a changé les priorités en éducation des adultes"* [2].

La question est de savoir, ici au Québec, s'il faut une campagne pour changer les mentalités et par suite l'ordre des priorités en éducation des adultes, ou si, dans une conjoncture propice aux changements, la priorité à l'alphabétisation des adultes peut s'imposer sans qu'il soit nécessaire de recourir au grand spectacle d'une campagne nationale.

---

1 David Hargreaves, Adult Literacy and Broadcasting, the BBC's Experience, Frances Pinter, London, 1980, p. 145.

2 Neil Barnes, "La BBC dans la campagne d'alphabétisation en Grande-Bretagne", ALPHA 80, op. cit.

Car celle-ci, à bien lire les rapports de l'expérience britannique, profita plus au prestige de la BBC ainsi qu'à la "conscience nationale" qu'à l'émancipation du sous-prolétariat analphabète que le grand public de la télévision "découvrait" dans sa moderne nudité. Du travail sur le terrain, des expériences de base originales, novatrices mais trop modestement "successful" - c'est-à-dire celles qui ont opéré de véritables changements dans la vie des individus et des communautés au détriment des manipulations de masse - on ne parle guère ! Tout ce dont il est question dans ce grand opéra destiné aux derniers résidus de la société éducative, c'est de machinerie informatique et organisationnelle, de stratégies de conquête de publics, de budgets, de chiffres d'affaires. Pour l'alphabétisation, il eut été plus efficace de remonter, pour aujourd'hui, un Opéra de quat' sous avec le talent d'un Brecht.

Je retiens surtout ceci de la conclusion de David Hargreaves:

> *"Nous devons (we must) arrêter de montrer l'analphabétisme sous toutes les couleurs de l'extraordinaire par un vis-de-marée d'émissions qui présentent ses difficultés dans les termes de l'urgence et de l'émotion. Si nous voulons détruire le stigmate, nous devrons simplement arrêter d'en parler sur les ondes. On the Move, ou toute émission de ce genre, si elle est prolongée trop longtemps, risquerait de renforcer le stigmate qu'elle était censée détruire. Il nous faut maintenant voir On the Move comme une phase dépassée et considérer tout simplement les séries en éducation de base comme faisant normalement et régulièrement partie de notre production"* [1].

Pour le lecteur non familier de cette expérience, cela veut dire que le grand jeu de la campagne d'alphabétisation est terminé. Les séries en éducation de base sont une suite linéaire à l'alphabétisation, soit des exercices de progression dans le calcul, l'orthographe

---

1 Adult Literacy and Broadcasting, op. cit., p. 144.

et les stratégies d'apprentissage. S'il est, pour l'auteur de ce testament, exclu de faire la critique en profondeur de l'opération média qui donna à la campagne d'alphabétisation son sel et sa splendeur, sa conclusion est claire: On the Move fut certes un grand spectacle, mais ce le fut au détriment des tristes vedettes qui, pour la majorité, n'en auront tiré qu'un profit négatif. La campagne aura autant contribué à créer et à renforcer l'analphabétisme qu'à le faire disparaître, si l'on accepte que l'analphabétisme n'est pas un phénomène pathologique en soi mais qu'il est un produit culturel de rapports de domination (voir deuxième partie) ou encore, comme le disent les partisans des communications après McLuhan, que "the medium is the message".

Quant au changement des priorités en éducation des adultes, on peut se demander ce qu'il en est sous le Gouvernement antipopuliste de Madame Thatcher ! De toute façon, il faut se demander s'il est nécessaire d'en passer par ces moyens pour changer les priorités, pour donner des chances réelles à l'éducation populaire, ce dont il est avant tout question quand on parle d'alphabétisation: déchiffrer le monde - le texte et son contexte - pour le changer, et non l'apprendre par coeur, à contrecoeur.

Ma propre réponse est déjà bien soulignée. Pour les objectifs à poursuivre par l'alphabétisation, je ne crois pas aux grands déploiements, aux grandes batailles symboliques, aux super-budgets d'ailleurs tout à fait irréalistes en conjoncture de crise économique. Le travail se fera à la base, ce qui suppose un changement de légitimité dans l'éducation, changement bien plus enraciné que celui qui consisterait à convaincre le ministre de l'Education et le Conseil des ministres du bien-fondé d'une campagne nationale. Changement de légitimité, c'est-à-dire passage ou passation du pouvoir de l'éducation informelle aux groupes autonomes, donc limitation du pouvoir de l'appareil scolaire, des spécialistes et des professionnels en andragogie.

Cela ne signifie pas désengagement de l'Etat, de la Direction générale de l'éducation des adultes ni des services régionaux et locaux d'éducation des adultes. Un changement réel de priorité supposera au contraire un engagement accru du ministère de l'Education et de ses instances régionales et locales, mais une fois que les règles du jeu auront été clairement transformées. Ce qui suppose d'abord une volonté, un acte politique, ensuite des changements importants dans l'administration de l'appareil d'éducation. Le spectacle d'une campagne nationale pourrait laisser croire que ces changements auraient réellement eu lieu. Mais les intérêts en jeu et l'expérience passée me portent à croire que son effet symbolique pourrait cacher un renforcement du statu quo, c'est-à-dire l'encadrement et le contrôle accrus de l'éducation populaire, fut-ce au prix de plus généreuses subventions. Cela fait trois ans qu'un plan de développement de l'alphabétisation est en opération au ministère de l'Education. Les budgets ont augmenté, ainsi que les publics, les services, les ressources. Néanmoins, chaque groupe autonome d'alphabétisation reçoit actuellement moins, par rapport à ses besoins accrus, qu'il y a trois ans. C'est bien, pour reprendre une expression du Conseil supérieur de l'éducation, un "développement dans la décroissance"[1], ce qui signifie dans beaucoup de cas un développement rétrograde.

L'un des principaux acquis de ces dernières années d'expérimentation en alphabétisation est la redécouverte manifeste du rôle indispensable, essentiel des groupes communautaires et de l'éducation populaire en éducation de base. Ce rôle n'est pas exclusif, et les acteurs n'ont jamais montré des velléités d'impérialisme ou de monopolisation. Mais on devra lui reconnaître une qualité de leadership à l'avant-garde de l'alphabétisation, qu'on l'appelle "fonctionnelle" ou "populaire". Ce rôle, ce travail, les résultats donnés sont encore trop méconnus du public comme des spécialistes. La Direction générale de l'éducation des adultes, il faut bien le reconnaître, a déjà contribué à les désocculter et à leur

---

1 Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'oeuvre de l'éducation des adultes ? Recommandation au ministre de l'Education, 25 mai 1981.

donner une juste publicité (Séminaire ALPHA 80, publications du Service de recherche et développement). La Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) a donné une autre occasion aux groupes de se manifester publiquement et d'exercer un nouveau pouvoir de représentation. Le Regroupement des organismes populaires en alphabétisation, qui n'a qu'un an d'existence, s'est déjà fait entendre auprès du public comme auprès du ministère de l'Education[1].

Il sera indispensable, si le projet de développement de l'éducation de base et par la base est voué à un autre sort que la sympathie idéologique, de compter avant tout sur le potentiel de développement de l'éducation populaire, de lui reconnaître un statut entier de légitimité, de la supporter en priorité au moyen de toutes les ressources dont disposent l'Etat et les collectivités locales. Si c'est dans ce sens que l'on envisage un vaste programme, une politique ou une campagne nationale d'alphabétisation, on ne peut qu'encourager vivement le projet et lui consacrer toutes les énergies disponibles. Il serait réellement novateur. Il serait stimulant pour toute l'éducation des adultes au Québec. Il pourrait avoir un effet d'entraînement pour les provinces canadiennes où l'on recherche aussi de nouvelles voies pour l'éducation des adultes, ainsi que pour d'autres pays qui se sont déjà montrés attentifs aux expérimentations québécoises en alphabétisation. Il aurait réglé un vieux compte avec un certain complexe d'importation, parasite de la créativité et de l'enthousiasme qui se sont manifestés ici dans les interventions culturelles populaires.

Il est deux autres composantes majeures de la campagne britannique d'alphabétisation qu'on ne saurait appliquer aveuglément au Québec, malgré leur force d'attraction: c'est le recours massif à des bénévoles et la formule individualisée du tutorat ("one to one") à domicile.

---

1 Cf. L'alphabétisation au Québec, op. cit.

La campagne de la BBC fut bâtie sur le pari d'un volontariat massif: quatre-vingt mille tuteurs furent recrutés en trois ans, pour servir cent vingt-cinq mille "étudiants". L'avantage évident, c'est l'économie réalisée et la grandeur du champ couvert. En termes de quantité, ce fut un succès manifeste. A la BBC, on rappelle souvent qu'avant la campagne, seulement cinq mille personnes étaient rejointes par les services d'éducation de base. L'argument est très séduisant pour les planificateurs de l'éducation ainsi que pour la CEFA qui l'a d'ailleurs repris dans ses Hypothèses de solutions. Au Québec, les commissions scolaires anglophones ont emprunté un modèle similaire inspiré des mouvements américains NALA et LVA[1] (mouvements non dénués d'un certain prosélytisme, d'un certain missionnarisme et par ailleurs d'une organisation qui fonctionne au modèle des multinationales).

Je ne reprendrai pas tous les arguments qui militent en faveur ou contre le recours aux bénévoles. Cette discussion ne saurait être abstraite des situations spécifiques où elle s'applique: les cas de Cuba, du Nicaragua, de la Grande-Bretagne, des Etats-Unis sont suffisamment différents pour renvoyer, dans chaque situation, à une analyse historique précise[2]. Pour la Grande-Bretagne, certaines remarques de M.-A. Jones qui dirigea une recherche indépendante nuancent l'optimisme de la BBC. Selon Jones et Charnley, l'enthousiasme et le militantisme des volontaires se manifestèrent surtout aux débuts de la campagne. La période optimale pendant laquelle on pouvait compter sur un volontaire était de douze à dix-huit mois. Nombreuses étaient les défections, tant

---

1 National Affiliation for Literacy Advance et Literacy Volunteers of America, inspirés du mouvement Laubach. Pour une présentation de leurs organisations et de leurs types d'intervention et une bibliographie complète, voir Carman St. John Hunter et David Harman, Adult Illiteracy in the United States, McGraw Hill, New-York, 1979.

2 Pour le Québec, les positions des groupes volontaires d'alphabétisation ont été partiellement explicitées durant le Séminaire ALPHA 80: cf. le vidéo du séminaire produit par le CAPAV, CEM des Laurentides, Ste-Agathe des Monts.

de la part des tuteurs que des étudiants. Et surtout, la plupart des tuteurs n'ont pas apprécié les sollicitations soi-disant débordantes de leurs protégés. Ils n'étaient pas prêts, ni disponibles pour entretenir une relation durable de conseil et de réciprocité avec leurs étudiants. C'était surtout le cas, dit-on, quand la "paire" était isolée dans une relation privée, à domicile[1].

Le modèle du pairage, sur lequel on comptait beaucoup aux débuts de la campagne et qui a orienté toute la stratégie de la BBC, s'est révélé beaucoup moins efficace qu'attendu. On a vu que les volontaires étaient peu disponibles pour faire du "case work". Par ailleurs, les étudiants préféraient en général joindre un groupe et sortir de leur maison, comme le confirmait Neil Barnes:

> *"Nous croyions que la majorité, à cause de cette question de la honte, allaient préférer la formule du "one to one". En fait, ça n'a pas été le cas. La plupart des gens, immédiatement ou un petit moment après, ont choisi de se joindre à un groupe. Ils étaient attirés par le côté social du groupe, par les relations interpersonnelles qui y sont attendues"* [2].

Il n'est rien de surprenant dans ces rapports de recherche. Ils confirment seulement des connaissances acquises ici à la pratique. Ils ne peuvent que renforcer notre détermination à poursuivre dans les voies expérimentées depuis plusieurs années, à mettre à contribution toutes les compétences et toute l'expertise acquises, y compris celles des néo-alphabètes, pour généraliser à l'ensemble du pays certaines pratiques qui n'étaient considérées jusqu'à maintenant qu'expérimentales

---

1 H.-A. Jones, A.-H. Charnley, Adult Literacy: A study of its impact, National Institute of Adult Education, U.K., 1978.

2 "La BBC dans la campagne nationale d'alphabétisation en Grande-Bretagne", op. cit. (Voir aussi ce qu'en disait Pierre Bourgault cité au début de l'article).

ou parallèles. Les changements importants qui s'imposent excluent toute stratégie de la table rase comme la simple extension des pratiques dominantes aujourd'hui en cours. Et s'il est important de penser de plus en plus en termes de quantités, donc de structures, d'organisation et de coûts, il deviendra d'autant plus important aussi de penser en termes de qualité, d'adéquacité sociale, d'efficacité humaine.

Pour conclure sur le sujet des bénévoles et celui du tutorat: le premier n'est pas écarté, mais il ne pourrait jouer un rôle déterminant. On ne peut retenir le second que pour certaines situations exceptionnelles, par exemple pour les services auprès de certains handicapés. Si l'on comprend l'analphabétisme avant tout comme un fait social, produit d'interactions collectives opprimantes, attribut dévalorisé de rapports socioculturels qui génèrent et reproduisent structurellement l'exclusion, on comprendra aussi que l'alphabétisation, comme processus d'inversion des rapports radicaux de domination incrustés profondément dans le langage, doit s'opérer en collectifs, qu'elle doit se déprivatiser et conquérir une place publique autonome irréductible à l'école, à la formation de la main-d'oeuvre, aux salles de rééducation, aux services sociaux. Les bénévoles, qui se recrutent en grande majorité dans les classes moyennes actives, ne peuvent jouer un rôle dominant dans un tel processus. C'est un rôle dont le leadership doit être dévolu aux militants populaires, une conjonction organique de "monde ordinaire" et d'"intellectuels" qui sont des volontaires (par opposition à professionnels de l'éducation-rééducation) mais qui devront être rémunérés à titre de travailleurs culturels, qu'ils soient ou non diplômés, qu'ils aient ou non une "compétence reconnue". Des bénévoles pourront s'ajouter à ces noyaux et être initiés dans ces noyaux à la pratique, comme cela se fait déjà dans quelques groupes au Québec qui recrutent un public assez nombreux (groupes haïtiens, l'Arbralettre)[1]. Pour ce type de recrutement de bénévoles, on n'a pas besoin de mettre en opération une stratégie

---

1 Cf. J.-P. Hautecoeur, "Préface", SANT M-A RIVE, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, 1981.

de masse, du type "système de référence" utilisé par la BBC. C'est localement que les solidarités entreront en jeu, que les "groupes Alpha" feront leur publicité et leur recrutement, au rythme spécifique de la croissance de chaque projet, dans les formes qu'ils choisiront et qui s'imposeront.

Pour en finir avec l'expérience de la BBC, ce qu'on peut retenir pour application à un projet québécois, c'est la production de documents audio-visuels à diffuser sur le réseau national (ORTQ), sur des chaînes privées à audience populaire, dans les réseaux régionaux et locaux d'action communautaire, d'éducation, etc. Le sujet n'est pas nouveau: il a déjà fait l'objet d'articles[1] et le projet est entré dans ses premières phases de réalisation[2]. Localement et régionalement, des commissions scolaires et des groupes utilisent déjà les documents produits (films, vidéos) pour la sensibilisation du public, la mobilisation autour de l'alphabétisation, la publicité, l'animation. Un fait intéressant à signaler, qui en est au stade expérimental: des tournées théâtrales d'un montage de fiction sur l'analphabétisme, avec les mêmes objectifs que précédemment. Un autre projet en préparation: un film réalisé par une troupe de théâtre sur le même thème pour télédiffusion, mais aussi pour expérimenter dans une région pilote une suite d'interventions d'animation-mobilisation-action visant à susciter des initiatives nouvelles en alphabétisation. Dans ce dernier cas, il ne s'agit pas seulement de diffuser ni d'accompagner un "spectacle", mais de préparer le terrain à l'intervention, d'y faire participer des ressources actives des localités, de mettre en présence des intervenants potentiels et des intervenants expérimentés, d'assurer un suivi. C'est donc toute une stratégie de dynamisation qu'il faudra tester sur un ou des territoires pilotes pour savoir si on peut

---

1 Cf. Robert Saucier, Neil Barnes et J.-P. Hautecoeur, dans le dossier "Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise", ALPHA 80, op. cit.

2 Un premier film de sensibilisation à l'analphabétisme - Lettre morte - a été produit par la DGME et a été diffusé par l'ORTQ dans le cadre de l'émission "Droit de parole", suivi d'un débat. D'autres sont en préparation.

utilement la généraliser à l'ensemble du pays (l'ORTQ régionale pourrait participer à ces expérimentations). Elle n'est pas unique, mais complémentaire des autres interventions par les médias nationaux, régionaux et locaux ainsi que par le jeu des solidarités populaires.

L'objectif global: que dans toutes les villes du Québec, que dans toutes les régions émergent des groupes populaires d'alphabétisation. Des individus, des groupes, des communautés ont et auront acquis l'expertise suffisante pour pouvoir jouer le rôle de conseil-ressource dans un tel mouvement. Leur engagement volontaire dépendra évidemment de la tournure des événements, des garanties objectives mises en jeu, du type de contrat ou d'association proposé entre les partenaires, de la couleur générale de la politique ou de la campagne. Ce pari, aussi déraisonnable qu'il peut sembler à l'expérience du passé comme aux esprits conservateurs, exige la participation de l'Etat et de la société, mais sur de nouvelles bases qu'il n'est peut-être pas totalement utopique de tester à un moment de mise en question globale de l'éducation des adultes. Ou bien l'on se donnera les moyens de changer réellement les priorités et les pratiques, ou bien le mot d'ordre de la CEFA - la démocratisation - restera le pieux principe qu'il est aujourd'hui.

Un ouvrage récent, qui fait autorité aux Etats-Unis, consacre une dense conclusion à l'opérationalisation à l'échelle nationale de sa principale recommandation qui opère un virage par rapport aux conceptions classiques de l'éducation de base, conceptions qui ont donné lieu à deux vastes programmes: ABE (Adult Basic Education, 1964) et Right to Read, (1971). Voici cette recommandation et quelques extraits des commentaires:

> *"Un changement majeur dans la politique d'éducation nationale est nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs des adultes en milieux défavorisés...*
>
> *Nous recommandons l'implantation de nouvelles et pluralistes initiatives communautaires dont l'objectif spécifique sera d'être au service des adultes LES PLUS défavorisés dont la majorité ne participe jamais à aucun des programmes existants.*

Ces initiatives communautaires devraient s'enraciner dans les milieux de vie des personnes à qui elles sont destinées. Elles devraient engager la participation de ces adultes dans la conception des programmes basés sur des besoins concrets d'apprentissage répondant aux attentes spécifiques qui affectent la vie dans leurs communautés...

Nous recommandons des approches pluralistes du fait que les communautés et les sous-groupes sont différents quant à leurs identités raciales, ethniques, culturelles et socio-économiques...

Les indicateurs de marginalité incluent l'extrême pauvreté de ces communautés, leurs modèles uniques de langage et de communication, leurs valeurs culturelles différentes ainsi que leur absence généralisée de pouvoir qui leur permettrait de bénéficier des institutions dominantes ou de les influencer..." [1].

Selon ces auteurs, les programmes précédents d'alphabétisation auraient eu comme principal effet de sélectionner leur clientèle parmi les populations les mieux intégrées (blanches), actives, sous-scolarisées mais non radicalement "analphabètes", soit d'opérer un écrémage par le haut dans la population des "analphabètes fonctionnels". C'est l'effet sociologiquement attendu des programmes d'éducation de base conduits par les "institutions dominantes" ("the mainstream institutions") d'éducation des adultes, même si l'idéologie de ces programmes consacrait leur vocation "populaire", même si la politique officielle visait la "promotion des adultes en milieux défavorisés". Ceci confirme les observations et les réflexions des expériences québécoises d'alphabétisation faites ces dernières années[2].

---

1 Carman St. John Hunter et David Harman, Adult Illiteracy in the United States, op. cit., p. 104-105.

2 Cf. en particulier J.-P. Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ, Québec, 1979.

Dans un autre ouvrage qui apparaît comme un "best seller" dans la littérature "sociale" aux Etats-Unis, l'auteur, inspiré par la campagne cubaine d'alphabétisation, en arrive à un "détail pratique" qui a d'intimes affinités avec une formule développée récemment au Québec en alphabétisation populaire:

> *"Beaucoup d'organisateurs que j'ai rencontrés suggèrent que les travailleurs en alphabétisation feraient mieux d'établir leur "Maison Alpha" collective dans un logement indépendant, situé dans le block ou dans le voisinage du lieu où ils prévoient vivre et travailler..."* [1].

A l'appui de ses propositions pour une campagne volontaire d'alphabétisation qui rejoint les préoccupations des précédents St. John Hunter et David Harman, l'auteur cite l'autorité d'un McGovern dans un discours au Sénat américain: "L'establishment actuel de l'éducation fait face à un conflit inhérent d'intérêt dans sa tentative d'affronter le problème de l'analphabétisme. Une commision nationale devait considérer des solutions alternatives indépendantes des structures scolaires traditionnelles..."[2].

Si j'ai pris tout ce temps pour appuyer le concept d'une alphabétisation populaire sans encore en avoir développé les multiples dimensions opérationnelles, c'est principalement pour trois raisons: la première, parce que le modèle attrayant et trop spectaculaire de la campagne britannique risquait d'exercer une force de séduction certaine à un moment où, au Québec, on recherche des sources d'inspiration pour une conception renouvelée de l'éducation des adultes; la deuxième, parce que ces idées et ces pratiques sont encore trop méconnues ici, qu'elles

---

1 Jonathan Kozol, Prisoners of Silence, Continuum, New York, 1980, p. 46.

2 Ibid., p. 85.

ne vont pas de soi, qu'elles rencontrent des résistances et des fortes oppositions, que positivement surtout elles présentent une applicabilité concrète, possible et déjà expérimentée pour un "vaste programme" d'alphabétisation qui serait une alternative organique et de base à une "campagne nationale" orchestrée par les pouvoirs institués; la troisième, c'est que le récent développement de l'alphabétisation a emprunté en force la voie institutionnelle dans le réseau d'Etat de l'éducation des adultes - plus par tradition peut-être et par entraînement structurel que par volonté délibérée - constituant jusqu'à tout récemment un véritable monopole de l'éducation absorbant éducation formelle et éducation informelle[1]. Or, sur le terrain de l'alphabétisation, cette tendance forte doit être inversée, et cela prendra plus que des arguments solides. Le changement des priorités devra s'appliquer non seulement aux champs de l'éducation des adultes, mais aussi aux institutions et aux agents.

Qu'on se rassure ! Je ne pousserai pas la provocation jusqu'à recommander la table rase de l'alphabétisation dans les commissions scolaires régionales. Les deux tiers de celles-ci ont acquis une compétence, se sont déjà attaché un public (qu'on évalue très grossièrement à plus de 5 000 personnes en 1981), des enseignants militants, une réputation qui dépasse parfois les limites du pays. Certains ont fait et font des recherches-action novatrices, ont produit et produisent du matériel pédagogique indispensable pour le développement global de l'éducation de base. En trois ans, d'une douzaine de commissions scolaires qui avaient inscrit l'alphabétisation à leurs programmes, on est passé à une cinquantaine[2].

---

1 Les audiences publiques de la CEFA ont contribué à dénoncer ce monopole et à faire valoir les rôles indispensables de l'éducation populaire dans le scénario global de l'éducation des adultes. Voir aussi de l'Institut canadien d'éducation des adultes, Dix éléments clés; pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Montréal, 1980; du Conseil supérieur de l'éducation, L'Etat et les besoins de l'éducation des adultes, Québec, 1981; le Compte rendu du Séminaire ALPHA 80 (préparé par J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, Québec, 1981; le mémoire du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, L'alphabétisation au Québec, op. cit.

2 Cf. Martin Forest et Michèle Paradis, Alphabétisation de 1966 à 1980 et après... Evaluation des dossiers et perspectives de développement, MEQ-DGEA, Québec, 1981.

Certaines régions rurales, des plus éloignées des grands centres urbains, des plus défavorisées, ont vu apparaître dans leurs villages, sous l'impulsion des commissions scolaires régionales, des "comités d'éducation populaire" à vocation multiple ou à vocation spécifique d'alphabétisation (Témiscamingue, Amiante, Baie des Chaleurs). Une équipe de développement pédagogique de la Direction générale de l'éducation des adultes travaille depuis deux ans à la formation des alphabétiseurs dans ces commissions scolaires. Les commissions scolaires régionales des grands centres urbains surtout ont aussi développé des formules d'association ou de contrats de services avec certains organismes populaires. Dans certains cas, une initiative originalement conçue et entreprise par une commision scolaire régionale a pu devenir un organisme autonome d'alphabétisation. C'est dire que les pratiques institutionnelles en alphabétisation ont démontré que l'univalence structurelle, idéologique et pédagogique n'était pas la dominante nécessaire des services d'éducation des adultes que des théories globalisantes pourraient laisser soupçonner. Sur ces expériences multiples, différentes, les connaissances et les évaluations demeurent très impressionnistes. Il sera indispensable d'en faire un bilan général, quantitatif et qualitatif, le plus rapidement possible[1].

Bref, il serait téméraire de ne pas compter avec le réseau scolaire d'éducation des adultes, avec cette histoire et avec ces compétences dans le projet éminemment prioritaire d'un vaste programme, d'une politique ou d'une campagne d'alphabétisation. Inutile de prolonger, ce serait, je crois, prêcher devant une unanimité de convertis. Et là n'est pas l'argument. De même que l'objectif en alphabétisation populaire est d'atteindre toutes les régions et toutes les villes du Québec, l'objectif en alphabétisation institutionnelle est de servir toutes les régions administratives scolaires, car c'est un droit universel pour chacun des citoyens de recevoir des institutions publiques d'éducation le service le plus élémentaire qui soit: apprendre à lire, à écrire, à compter et à comprendre.

---

[1] Voir dans Pratiques d'alphabétisation, op. cit., trois monographies d'expériences en CSR, écrites par les animateurs(trices).

Tout le monde souscrira, j'oserai croire, à un tel objectif qui n'est d'ailleurs pas si loin d'être atteint, du moins en théorie ou en droit. Mais du droit à la réalité, à une partie importante de cette réalité sociale composée de la frange inférieure des classes populaires et de cette classe impopulaire globalement identifiée comme analphabète, il y a, comme disent les Américains, un énorme "gap" face auquel l'école est impuissante et qu'il est peut-être mieux qu'elle le demeure (si l'on souscrit aux arguments développés dans la deuxième partie). Là où l'école - l'institution d'éducation des adultes - est contestée, c'est dans sa prétention et ses pratiques tendant à la monopolisation, et de l'éducation et du public. La prétention est dans l'idéologie et l'exercice légitimisateur d'un pouvoir excessif; les pratiques vont du contrôle, de la récupération des initiatives populaires à l'exercice larvé ou manifeste de l'oppression sur les individus et les communautés. Tout particulièrement en alphabétisation, il y a un terrain social propre aux institutions d'éducation et un terrain propre à l'éducation populaire autonome. Si elles peuvent se chevaucher et dans certains cas évoluer sur le même terrain, si elles peuvent s'associer et parfois même se confondre, il me semble impératif de marquer leurs différences, de préserver leurs champs d'autonomie et pour l'Etat de soutenir également leur développement.

Cela signifie concrètement <u>que l'Etat accorde en priorité un soutien accru aux organismes populaires d'alphabétisation qui n'ont reçu jusqu'ici qu'une part infime du soutien multiple accordé aux commissions scolaires pour l'alphabétisation</u>. (Pour l'année 1981-1982, la DGEA évaluait grossièrement à 2 millions ses investissements en alphabétisation. De ce total, seulement 150 000 dollars allaient directement à une vingtaine d'organismes volontaires pour l'alphabétisation ! On peut évaluer grossièrement à 1 500 000 dollars les investissements directs dans les CSR, soit dix fois plus.) Si l'on se donne un même objectif d'encourager et de supporter l'alphabétisation à la grandeur du Québec pour les deux réseaux, ce pourquoi ce papier milite, c'est véritablement une inversion des tendances fortes qu'il faut opérer, et ceci, non pas

au moyen du subterfuge du recours aux bénévoles érigé en système, mais par un nouvel investissement substantiel en ressources financières, humaines et organisationnelles. Demande irréaliste en période de récession, de compressions budgétaires, de mises à pied, etc. ? Est-ce qu'il est aussi irréaliste, dans cette même période, de créer une commission d'étude sur l'éducation des adultes et d'en attendre des changements importants qui supposeront une croissance des investissements puisqu'il était acquis au départ que le budget de l'éducation des adultes était nous-developpé comme cette éducation elle-même ?

Avant de clore sur ces conditions estimées les plus importantes du passage de la situation actuelle de l'alphabétisation à ses phases ultérieures - passage qui s'imposerait même si priorités et politique n'étaient pas bouleversées, fut-ce avec des moyens de bouts de chandelles - quelques mots sur une question qui a été évoquée et reprise dans l'article cité de Pierre Bourgault: la mise à contribution des enseignants mis en disponibilité. Cette éventualité est renvoyée aux politiques d'engagement de personnel des commissions scolaires régionales qui connaissent le mieux leurs bassins de recrutement. Pour le personnel en éducation populaire, ceux que j'ai préféré appeler les "travailleurs culturels" plutôt que professeurs ou éducateurs, la question ne se pose pas du tout dans les mêmes termes. Chaque communauté recrutera parmi ses compétences et ses militants en toute autonomie, selon des critères qui leur sont propres. Qu'il y ait parmi eux une bonne partie de chômeurs et d'assistés sociaux, c'est très probable. Une incitation possible de l'Etat, peut-être justifiable au plan national dans la perspective d'investissements plus considérables en alphabétisation populaire, serait de favoriser la création d'emplois dans le secteur communautaire-culturel, dans le cadre d'un programme spécial soutenu par le ministère du Développement économique pour une période allant de trois à cinq ans. Cela supposerait évidemment une concertation étroite entre l'Education et le Développement

économique, non évidente a priori, car les objectifs de l'économie et ceux de la culture ont leur logique propre[1].

On en arrive à la coordination de l'alphabétisation, hypothéquée par les hypothèses de réformes structurelles lancées par la CEFA dont on ne connaît pas encore les recommandations finales. Mais où que se situe l'organe de coordination, il devrait avoir un statut spécifique et une relative autonomie dans l'appareil d'administration de l'éducation des adultes. Ses fonctions, qui appellent aussi des personnels spécifiques seraient: planification et administration, aide au développement (formation-perfectionnement des alphabétiseurs, production de matériel pédagogique), recherche. Un tel organe, doté d'une autonomie relative, se justifie par la durée du programme-politique-campagne, soit une période de trois à cinq ans. Ensuite, on peut concevoir son intégration dans la structure de l'éducation des adultes, par exemple pour des opérations de postalphabétisation (éducation de base au sens large) ou pour d'autres opérations connexes dans le champ des interventions éducatives en "milieux défavorisés". Cet aspect du plus long terme à l'alphabétisation ne sera pas développé ici. On peut concevoir la postalphabétisation comme progressivement intégrée aux activités diverses de l'éducation des adultes ou bien la concevoir comme un processus en soi...

Il est un dernier aspect essentiel du développement de l'alphabétisation qui, comme précédemment, est hypothéqué par la politique globale de l'éducation des adultes: l'alphabétisation, ou l'éducation

---

1 Qui peuvent être incompatibles dans ce dossier de l'alphabétisation. L'expérience passée du rapport trop étroit entre alphabétisation et travail-main-d'oeuvre n'a pas été brillante au Québec. Il est heureux que l'accès aux cours d'éducation de base ne soit plus géré par les conseillers de la main-d'oeuvre. Ce qu'il en reste, les centres de formation-préparation à l'emploi (FPE), évolue en indépendance du dossier de l'alphabétisation. Tant que ceux-ci seront sous la gouverne des fonctionnaires du travail à Ottawa, il est préférable qu'il en soit ainsi. Si l'alphabétisation a un rapport évident avec l'emploi et l'économie, son propre travail doit néanmoins se développer dans l'autonomie du "culturel", suivant ses objectifs et ses scénarios spécifiques.

de base, en milieu de travail. Jusqu'à maintenant, on a pensé et pratiqué l'alphabétisation en milieu institutionnel et en milieu communautaire. Ce n'est qu'une partie des interventions possibles, qui ne s'adresse qu'à une partie du public potentiel et qui prélève son travail sur le temps libre des individus. On pourrait renverser de nouveau l'ordre des priorités, ce qui suppose un changement de philosophie et d'orientation: affirmer que l'alphabétisation ou l'éducation de base est non seulement un droit individuel ou de classe mais aussi un impératif social majeur et qu'au nom de l'intérêt collectif il faut la promouvoir là où elle met en jeu immédiatement la productivité socio-économique, c'est-à-dire au travail. Seraient exclus de fait les "non-travailleurs" (selon les critères officiels) pour qui les solutions précédentes seraient toujours valables. Cela impliquerait une solution déjà avancée par la CEFA et appliquée dans certains pays européens: le "crédit-éducation" à l'intérieur de l'entreprise ou le "congé-éducation" revendiqué par les syndicats québécois. Tout en reconnaissant l'importance majeure d'une telle orientation qui, en termes d'alphabétisation, renoue avec une "tradition" dans les pays sous-développés - l'"alphabétisation fonctionnelle" supportée par le programme mondial de l'UNESCO - je ne pourrai ici m'y engager. Ce n'est pas dans ce sens que mon travail, nourri des expériences québécoises de ces dernières années et manifestement - on l'aura constaté - influencé par une certaine "tradition" humaniste-critique, m'aura conduit aux positions ici définies. Il reste qu'on peut aisément concevoir un modèle mixte pour un programme-politique-campagne d'alphabétisation qui serait plus global mais qui risquerait, étant donné l'ampleur des changements à opérer pour faire entrer dans les moeurs l'alphabétisation fonctionnelle généralisée, de marginaliser une alphabétisation définie comme populaire et donc de lui enlever une bonne partie de son potentiel de changement social à un moment où beaucoup d'énergies sont mobilisées pour le réaliser.

L'ALPHABETISATION ET LES PAYS INDUSTRIALISES

ESSAI AU RETOUR DU SÉMINAIRE DE
EASTBOURNE, ANGLETERRE,
"ADULT LITERACY IN INDUSTRIALIZED COUNTRIES"

SERGE WAGNER
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
A MONTRÉAL

INTRODUCTION

Oui, il y a des analphabètes au Québec. Une polémique récente dans le Journal de Montréal (23 et 24 février 1982) et dans la Presse (24 février) aura permis de constater à nouveau que l'admission de ce problème par les personnes alphabétisées n'est pas chose facile. Quand on est étranger à un phénomène, on est facilement porté à le nier; quand un problème nous gêne, en réduire l'importance ou nier son existence est une stratégie à laquelle on a parfois recours pour s'en sortir.

Pourtant il y a des personnes, adolescents et adultes, qui sont analphabètes au Québec. Il y a par exemple, au Québec, un nombre considérable de dépanneurs et de petits commerces (plus de 6 000 points de vente dans le Grand Montréal) où sont employés le plus souvent des jeunes (qui n'ont quelquefois pas encore atteint l'âge limite de la scolarité obligatoire) et qui reçoivent dans bien des cas moins que le salaire minimum pour une semaine de travail de six jours, parfois sept. Puis, il y a le travail "au noir", le travail à la maison. Rassembler des boîtes "exit" est rétribué dans le sud-ouest de Montréal à 0,15 $ la boîte (pour faire un peu d'argent, mieux vaut donc le faire en famille). Pour qui est capable de maintenir une bonne cadence, cela fait un salaire horaire d'environ 0,55 $.

Et on pourrait continuer. Quel est le niveau de scolarité de ces personnes ? Quel est leur degré de maîtrise de la langue parlée et écrite ?

Oui, il y a des personnes analphabètes au Québec. Comme il y en a d'ailleurs dans l'ensemble des pays industrialisés, "développés". La logique du développement du capital s'accommode très bien d'une distribution très inégale de la maîtrise de ces outils culturels,

intellectuels que sont la lecture et l'écriture. Cette inégale distribution constitue même un des points d'appui qui contribuent à perpétuer la division sociale et à permettre la reproduction sociale actuelle.

Du 28 septembre au 2 octobre 1981, avait lieu le premier Séminaire international sur l'analphabétisation en pays industrialisés. L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) m'a délégué à cette rencontre - avec la contribution du Gouvernement québécois [1]. Pour la première fois, des intervenants en alphabétisation d'un certain nombre de pays industrialisés avaient donc l'occasion d'échanger sur le phénomène de l'analphabétisme et de partager leurs expériences respectives d'alphabétisation.

Le texte qui suit ne constitue pas un rapport de ce séminaire - il y en aura un qui sera publié par l'organisme responsable du séminaire. Il s'agit plutôt d'un essai et d'une ébauche de réflexion générale sur l'analphabétisme et l'alphabétisation en pays industrialisés dont un des points de départ est les échanges formels et informels qui ont eu lieu dans le cadre de ce séminaire. Comme une des sources principales d'information fut les échanges verbaux, il est possible que certaines informations contenues dans ce document soient incomplètes ou partielles.

---

1 Dans le cadre de cette mission, quelques textes rédigés par le soussigné ont été publiés par l'ICEA: L'expérience québécoise d'alphabétisation. Aperçu général (version préliminaire), septembre 1981. Few Reflections or Some Literacy Trends in Quebec, octobre 1981. Aspects of Illiteracy and Literacy in Quebec. The Past, the Present and Some Expectations, octobre 1981.

Cf. le dossier "Les pays industrialisés et l'alphabétisation: quelques réflexions suite au séminaire de Eastbourne...", Alphabétisation populaire, décembre 1981, nos 4-5, document 3.

Dans sa version actuelle, ce texte est inachevé. Il sera éventuellement complété par un document qui abordera les pratiques mêmes d'alphabétisation (pédagogie, méthodologie, etc.). C'est aussi un texte fragmentaire qui soulève des questions pour lesquelles les réponses ne sont pas nécessairement évidentes. Comment, par exemple, publiciser l'alphabétisation sans pour autant culpabiliser les analphabètes ou, pour reprendre une expression des Britanniques, sans "blâmer les victimes". Mais, avant de traiter de l'analphabétisme, de sa reconnaissance et des pratiques d'alphabétisation, il convient de mentionner brièvement quelques faits au sujet de ce séminaire.

Le Séminaire de Eastbourne

Son organisation s'inscrit dans le processus de plus en plus généralisé de la découverte de l'existence (et de l'importance) du problème de l'analphabétisme dans les pays industrialisés.

De façon plus spécifique, ce séminaire constituait en quelque sorte la suite d'une rencontre organisée à Berlin-Ouest en 1979 par le Conseil international d'éducation des adultes et dont l'alphabétisation était l'un des thèmes majeurs.

Formellement, le séminaire était organisé par trois organismes britanniques:

- le National Institute of Adult Education
- le Adult Literacy and Basic Skills Unit
- le British Council

et cela au nom du Conseil international d'éducation des adultes et avec l'appui officiel de l'UNESCO.

Cette implication d'autant d'instances reflète certainement l'intérêt qu'un nombre croissant d'organismes internationaux sont de plus en plus disposés à accorder à la question de l'alphabétisation dans les pays industrialisés.

* * *

Le séminaire a rassemblé une quarantaine de participants provenant d'une quinzaine de pays. Outre le Canada anglais et le Québec, les USA, l'Angleterre et Hong Kong, on notera que c'était surtout les pays scandinaves et les pays du nord de l'Europe qui étaient présents. L'absence des pays latins - exception faite de la France minimalement représentée - (Belgique, Portugal, Espagne, Italie, etc.) était d'autant plus déplorable que l'on sait que les taux d'analphabétisme y sont particulièrement élevés et que, dans certains de ces pays tel le Portugal, des actions importantes d'alphabétisation des adultes ont été réalisées.

Le séminaire était plutôt axé sur une présentation générale de l'expérience britannique d'alphabétisation. Cela s'expliquait bien sûr du fait que c'était précisément les Britanniques qui avaient été chargés de l'organisation du séminaire, mais aussi par le fait que l'expérience britannique d'alphabétisation est certainement celle qui a été la plus développée et la plus dynamique parmi tous les pays industrialisés représentés.

> Plutôt qu'un lieu d'échanges et de réflexion sur les pratiques, le séminaire a principalement revêtu un caractère informatif: la majeure partie du temps a été consacrée à la présentation d'informations générales sur tel ou tel aspect de l'alphabétisation. Aussi y eut-il comme toute, assez peu de discussions et

d'échanges bilatéraux; ceux-ci se réalisaient au sein des brefs ateliers en sous-groupes et, de façon informelle, entre les sessions de travail;

on avait décidé d'aborder principalement les aspects organisationnels de l'alphabétisation. Aussi, les questions des perspectives et des contenus de l'alphabétisation ont été relativement peu traitées. On a également accordé un intérêt plutôt secondaire aux liens entre l'alphabétisation des adultes et la scolarisation des jeunes et entre l'alphabétisation et l'éducation des adultes en général.

Plusieurs participants(es), en particulier ceux et celles impliqués(es) concrètement dans des projets locaux, étaient préoccupés(es) par les questions des perspectives, des finalités et des contenus du travail d'alphabétisation.

1. L'ANALPHABETISME

Les intervenants en alphabétisation refusent souvent de s'attarder sur le problème estimé théorique ou stérile de la définition de l'analphabétisme. Au Québec, dans le milieu des intervenants en éducation, se manifeste fréquemment une certaine impatience vis-à-vis les "questionnements théoriques". Cela s'explique. Le développement considérable (presque industriel) du système d'éducation a conduit à une division et à une spécialisation poussée du travail ainsi qu'à la production (à la chaîne!) de véritables techniciens spécialisés de l'enseignement. Et puis - nous y reviendrons - toute la machine éducative est tout entière organisée pour son fonctionnement essentiel, la transformation industrielle de cette matière première qui a nom étudiants/élèves et la production de ce produit de qualité très inégale.

l'étudiant-manufacturé. Dans une telle organisation du travail, la réflexion et la recherche constituent elles aussi des activités spécialisées, mais secondaires par rapport à l'impératif de fonctionnement général et de production. Il s'agit d'un aspect secondaire du procès général le travail réservé à d'autres techniciens que l'on pourrait appeler les techniciens intellectuels.

En général, tant les techniciens de l'enseignement que les techniciens gestionnaires du système ainsi que leurs supérieurs, les techniciens technocrates, s'intéressent peu aux questions théoriques. Leur intérêt est plutôt orienté, les uns vers l'élaboration des structures, les autres vers la technologie pratique, le savoir-faire (le "comment").

Il ne s'agit pas là d'une originalité propre à l'esprit québécois. Les appareils européens et leur personnel semblent avoir adopté le même système. Aussi, ceux qui s'intéressaient à la nature de l'analphabétisme et à ses causes semblaient minoritaires. Pour beaucoup de gens d'appareil, il appert que le fait qu'existent des analphabètes est suffisant par lui-même et que, cela étant établi, il importe alors de diriger l'essentiel des efforts pour mettre en place la mécanique éducative qui permettra de résoudre ce problème tout technique de méconnaissance technique du code de la lecture, de l'écriture et peut-être, de quelques autres savoir-faire tout autant... techniques. Nonobstant ces oppositions dominantes, nous estimons que l'on ne peut raisonnablement aborder la question de l'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés sans aborder la réalité qui la fonde, l'analphabétisme.

1.1 Une réalité méconnue

L'analphabétisme en pays industrialisés est une réalité

largement méconnue. Au XXe siècle, l'analphabétisme des adultes est presque automatiquement associé au Tiers monde où les systèmes d'éducation des jeunes ont été peu développés ou, pour reprendre l'euphémisme international consacré, sont "en voie de développement". De la même façon, c'est presque exclusivement dans le Tiers monde que l'on retrouve des campagnes massives ou sélectives d'alphabétisation des adultes.

Un problème inexistant ?

Dans les pays industrialisés, il existe un sentiment généralisé que l'analphabétisme s'est à peu près résorbé à la fin du XIXe siècle et dans la première moitié du XXe siècle grâce au développement des systèmes d'éducation et des mesures qui l'ont accompagné, en particulier l'instruction élémentaire universelle et obligatoire. Dans les pays industrialisés, on a tendance à n'admettre l'existence d'un problème d'analphabétisme que pour les immigrants (réintroduisant ici le lien analphabétisme/Tiers monde). Mais le problème n'est généralement pas admis pour les natifs (dans le sens du terme anglais "natives"). Le Canada fait peut-être ici exception: on reconnaît généralement que l'analphabétisme est souvent le lot des derniers arrivants (les immigrants) et des premiers, les Amérindiens et les Inuit...

Dans plusieurs des pays industrialisés, cette conviction à l'effet que l'analphabétisme a été éliminé est devenue une vérité d'Etat. Il n'y a, pour s'en convaincre, qu'à consulter les annuaires statistiques de l'UNESCO où le pourcentage d'analphabétisme officiellement

reconnu est infime. Même en admettant l'hypothèse que la scolarisation aurait éliminé l'alphabétisation, ces fractions de pourcentage n'en demeurent pas moins suspectes puisque, dans plusieurs cas, il y aurait moins d'analphabètes que de handicapés mentaux (la catégorie des débiles profonds) dont il est reconnu qu'ils ne peuvent apprendre ni à lire ni à écrire...

POPULATION ANALPHABETE [1] DANS CERTAINS PAYS

PAYS ET ANNEE DU RECENSEMENT OU DE L'ENQUETE		GROUPE D'AGE	POPULATION ANALPHABETE			POURCENTAGE D'ANALPHABETES		
			TOTAL	MASCULINE	FEMININE	TOTAL	MASCULINE	FEMININE
Etats-Unis d'Amérique	1969	14+	1 635 000	908 000	727 000	1.0	1.1	1.0
Albanie	1955	9+	...	...	...	28.5	20.1	36.9
Belgique	1947	15+	222 591	104 727	117 864	3.3	3.2	3.4
Bulgarie	1965	15+	586 148	140 592	445 556	9.4	4.5	14.1
France	1946	14+	1 087 406	476 524	610 882	3.4	3.3	3.8
Gibraltar	1951	5+	6 675	1 934	4 741	34.5	21.7	45.4
Grèce	1971	15+	1 030 040	217 480	812 560	15.6	6.7	23.7
Hongrie	1970	15+	163 768	61 165	102 603	2.0	1.6	2.4
Italie	1971	15+	2 487 142	928 403	1 558 739	6.1	4.7	7.4
Malte	1963	15+	66 000	30 000	36 000	31.5	31.0	36.0
Pologne	1970	15+	537 149	144 767	392 382	2.2	1.3	3.1
Portugal	1970	15+	1 706 170	636 530	1 169 640	29.0	22.4	36.7
Roumanie	1956	15+	1 448 354	370 911	1 077 443	11.6	6.1	16.3
Espagne	1970	15+	2 413 209	671 470	1 741 739	9.8	5.7	13.6
Yougoslavie	1971	15+	2 478 207	590 215	1 887 992	16.5	8.1	24.3
U.R.S.S.	1979	9-49	...	...	...	0.2	...	...

1. Le critère d'alphabétisme est l'aptitude à lire et à écrire. Il s'ensuit que tous les semi-alphabètes - c'est-à-dire les personnes sachant lire mais non écrire - figurent parmi les analphabètes. Dans les calculs on n'a pas tenu compte des personnes pour lesquelles il n'est pas spécifié si elles sont alphabètes ou non.

Source: Annuaire Statistique de l'UNESCO, 1980. Paris, UNESCO, pp. 78 à 551

L'absence de plusieurs pays s'explique parce que ceux-ci ne tiennent plus de statistiques sur l'analphabétisme. D'autres pays renvoient chaque année les mêmes vieilles statistiques: c'est ainsi que, depuis 1946 en France et 1947 en Belgique, l'analphabétisme y serait devenu quantité négligeable ou éliminée. Au Canada, on n'a pas de chiffres à ce sujet. D'ailleurs, dans les années 70, la Commission canadienne pour l'UNESCO refusait de répondre à un questionnaire sur l'analphabétisme en indiquant que ce problème n'avait pas cours chez nous.

Alphabétisation et scolarisation

A l'encontre de ce courant dominant, on assiste dans plusieurs pays industrialisés à une "découverte" d'une réalité "autochtone" de l'analphabétisme (découverte toute relative, en certains milieux alphabétisés, est-il besoin de le préciser, car les analphabètes, eux, le savent depuis toujours...). En fait, on découvre que la scolarisation obligatoire n'a pas contribué à éliminer entièrement l'analphabétisme. Plus fondamentalement, on constate que la scolarisation et l'alphabétisation ne sont pas nécessairement synonymes, qu'il s'agit là de deux processus qui ne sont pas toujours équivalents.

Une telle assertion peut surprendre. Pourtant, nous avons une expérience suffisante de l'instruction obligatoire et universelle pour constater que ses effets n'ont pas été et ne sont pas uniformes. Il existe, dans la plupart des pays industrialisés, un important courant sociologique qui a analysé et dévoilé les fonctions sociales et politiques de l'école, fonctions

de reproduction des classes sociales et de sélection de la main-d'oeuvre. Dans la mesure où l'école se voit prioritairement assignée la tâche de contribuer à la reproduction sociale, il est presque conséquent qu'une attention inégale soit accordée à l'acquisition et à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Suite à l'examen des fonctions réelles qu'assume l'école en certains milieux sociaux, on peut presque inverser - au moins dans une certaine mesure - le postulat officiel sur les finalités uniformes et univoques de l'école et avancer qu'en milieux populaires, la fonction de l'école d'apprendre à lire et à écrire n'est que secondaire.

Une consultante de l'OCDE, participante au séminaire, se référant à certaines études sur le développement de la scolarisation en France, en Grande-Bretagne et dans certaines parties des Etats-Unis, émettait l'hypothèse suivante:

> *"Les écoles des pays industrialisés, tout comme celles des pays en développement, n'ont historiquement jamais eu pour mission fondamentale de transmettre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul; dans le monde entier les écoles ont des priorités essentiellement sociales et politiques et dans tout le monde industrialisé occidental elles n'ont contribué à développer l'analphabétisme et la connaissance élémentaire du calcul que lorsque la population desservie possédait déjà, dans une certaine mesure, ces compétences"* [1].

---

1 Limage Leslie, "L'analphabétisme dans les pays industrialisés: un commentaire sociologique", Perspectives, vol. X, no 2, 1980, p. 152.

Une telle hypothèse va également diamétralement à l'encontre du discours officiel, humaniste et triomphaliste sur l'école et les progrès nécessaires qui sont censés l'avoir accompagnée. Au Québec, cette histoire du développement de l'école et des relations avec l'alphabétisation n'a pas encore été esquissée. On sait pourtant que ce processus du développement de l'école a coïncidé avec le passage d'une société agricole, rurale, à l'économie largement autarcique à une société industrielle, capitaliste et urbaine. Et encore, à l'époque toute récente de l'instauration de la scolarité obligatoire, on retrouvait des textes non équivoques qui laissaient clairement entendre que, même officiellement, l'alphabétisation n'était pas le but premier de l'école élémentaire québécoise:

> *"Une seconde caractéristique de l'école primaire élémentaire, c'est qu'elle reçoit tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine et quelle que soit leur orientation future. Si l'instruction donnée à l'école élémentaire doit être élémentaire parce qu'elle s'adresse à des enfants, elle doit être générale parce qu'elle s'adresse à tous les enfants. Les besoins communs à tous, à ceux qui quitteront l'école à la fin du cours élémentaire comme à ceux qui continueront ailleurs seront, compte tenu des exigences imposées par des circonstances de temps et de lieu, le critère qui devra déterminer l'étendue du programme d'instruction. Tout le reste, ce qui est besoin de spécialistes ou d'hommes cultivés, doit être reporté à plus tard.*
>
> *Ces besoins fondamentaux sont assez faciles à énumérer. Au premier rang, dans une école catholique, viennent les grandes vérités de la religion et les lois de la morale. Puis, les règles de l'hygiène; la langue maternelle, parlée d'abord puis lue et écrite; l'arithmétique élémentaire et quelques notions d'histoire et de géographie"* [1].

---

1 Vinette Roland, "Le rôle de l'école primaire" L'Ecole canadienne. 100e anniversaire de la Commission des écoles catholiques de Montréal, 1946, p. 145.

Une citation d'une telle qualité mérite quelques commentaires. On y reconnaît donc que l'école élémentaire sera universelle en ce sens qu'elle s'adresse à tous les enfants, mais on sent tout de suite que dès les débuts s'opère une catégorisation entre ceux qui poursuivront leurs études et ceux qui les quitteront. Ce processus, à en croire l'auteur du texte, est "imposé par des circonstances de temps et de lieu" - voilà une façon bien circonlocutoire d'introduire la sélection sociale qui s'opère à l'école... Mais c'est surtout dans la hiérarchisation des besoins auxquels l'école de 1946 se devait de répondre que cette citation s'avère significative. La religion et la morale d'abord. Puis en troisième position, après l'hygiène, viennent les habiletés linguistiques que l'on classifie en trois opérations distinctes: la langue parlée (nettement privilégiée), puis la langue lue et enfin la langue écrite.

Cette distribution hiérarchique des activités linguistiques n'est pas arbitraire. On voulait que l'école apprenne d'abord aux enfants à parler - et surtout à "bien" parler: pouvoir se faire comprendre et son corollaire, comprendre ce que les autres disent. (A ce sujet il est pertinent de noter que dans plusieurs pays, le développement du système scolaire a répondu à des impératifs politiques et économiques d'homogénéisation et d'unification linguistiques [1].). Ensuite

---

1 C'est là un des processus historique qui a été dévoilé dans plusieurs analyses sur le développement de l'alphabétisation en Occident. Voir: Furet F. et Ozouf J., Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Paris, Editions de Minuit, 1977. Voir aussi: Cipolla, Carlo M., Literacy and Development in the West, London, Penguin Books, 1969.

- et secondairement - l'école apprendra aux enfants à lire, c'est-à-dire à être en mesure de comprendre les écrits des autres. Ce n'est qu'en troisième lieu que l'on introduit l'écriture. On peut facilement supposer que celle-ci occupait une place secondaire par rapport à la lecture et que de toute façon, il devait s'agir plutôt de "dictée" que de rédaction/expression personnelles. Pour reprendre la citation: "ce qui est besoin (...) d'hommes cultivés doit être reporté à plus tard".

Tout cela permet de mieux comprendre comment il se peut qu'une telle école ait produit et continue à produire des analphabètes.

Il ne s'agit pas de remettre en cause le progrès objectif qu'a constitué en Occident le développement de la scolarisation obligatoire ni de se remettre dans l'esprit de la "guerre des éteignoirs" de 1846. Ce développement spectaculaire de la scolarisation a effectivement permis l'alphabétisation d'une proportion importante de la population tout en assumant d'autres fonctions sociales. Ce qui doit être précisément réalisé, ce qui fait précisément problème, c'est que l'école assure effectivement l'alphabétisation des enfants - et cela même si nous intuitionnons que le combat final ne se gagnera pas dans l'arène scolaire !

1.2 La difficile définition

Qu'est-ce que l'analphabétisme ? Qu'est-ce qu'une personne analphabète ? Les intervenants en éducation des adultes et en alphabétisation, nous l'avons mentionné,

escamotent souvent cette question. Pourtant comment élaborer, réaliser des activités d'alphabétisation lorsqu'on se refuse à définir l'analphabétisme et les analphabètes ? Nous ne proposerons pas ici de définition exhaustive de l'analphabétisme; nous nous contenterons plutôt de décrire comment cette notion ("concept", affirment d'autres) a évolué, et dans quelles directions l'orientent certains intervenants. Ce faisant, nous tenterons de dégager certains aspects ou paramètres qui nous apparaissent constitutifs du phénomène et qui devraient être retenus autant pour la définition que pour l'intervention (en alphabétisation).

Il existe un sentiment généralisé que l'analphabétisme est une notion à la fois floue et complexe qui évolue selon le temps et le lieu ! En effet, alors qu'il y a un siècle, le seul fait de savoir écrire son nom permettait d'être considérée comme personne alphabétisée (lettrée), de nos jours le seuil de maîtrise de l'écriture et de la lecture est beaucoup plus élevé. Ce problème de la non-connaissance ou de la maîtrise inadéquate de la lecture, de l'écriture (et du calcul) constitue assurément l'élément commun et spécifique que l'on retrouve dans toutes les définitions de l'analphabétisme. Par ailleurs, cette connaissance et maîtrise de la langue parlée et écrite renvoie inévitablement à la question de la langue parlée: il y a entre la langue écrite et parlée des rapports souvent décisifs dans la définition de l'analphabétisme (par exemple, les rapports entre la langue parlée et la langue souvent normative de l'alphabétisation).

Plus encore, la maîtrise de la langue pose tout le problème du rapport à la réalité, de la maîtrise de son

environnement. Le courant latino-américain d'alphabétisation (en particulier Paolo Freire) l'a publiquement posé, et cet aspect socioculturel et sociopolitique de l'analphabétisme (et de l'alphabétisation) fut subséquemment largement diffusé et repris par de nombreuses organisations - dont l'UNESCO.

Parallèlement à ce développement qualitatif de l'analphabétisme, se sont ajoutées d'autres notions. Par exemple, on inclut généralement le calcul au nombre des éléments de base. A ces éléments estimés fondamentaux, on ajoute de plus en plus la connaissance (et la maîtrise) d'autres savoirs que l'on estime être "de base". Ces savoirs sont en général liés à l'intégration sociale et économique de populations définies comme étant marginales. L'analphabétisme est donc alors l'état de ceux et celles qui n'ont pas acquis ou maîtrisé certaines habiletés de base (basic skills) et ces habiletés/aptitudes varient considérablement selon les pays: hygiène, agriculture, travail (emplois manuels, il va s'en dire), etc. Cette conception comportementale (behavioriste) de l'analphabétisme et de l'alphabétisation est largement admise dans plusieurs pays du Tiers monde (par exemple, dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) et aux Etats-Unis (Basic Life skills programs)).

Un facteur couramment utilisé pour définir (en fait déterminer) le niveau d'analphabétisme a été celui de la scolarité. En termes de scolarité, le seuil oscille actuellement entre quatre et neuf années de scolarité - le critère des neuf années étant de plus en plus admis dans les pays les plus industrialisés. Toutefois, dans la mesure où l'on constate

que l'alphabétisation et la scolarisation ne sont par synonymes, il devient extrêmement difficile d'établir une corrélation entre le niveau de scolarité et le seuil d'analphabétisme.

Pour rendre compte de cette situation complexe et mouvante, on a vu l'UNESCO modifier successivement sa définition de l'analphabétisme et y introduire de nouvelles catégories plus ou moins opérationnelles: "alphabète", "analphabète", "alphabète fonctionnel", "fonctionnellement analphabète".

Cette impuissance de plusieurs spécialistes de l'éducation à définir l'analphabétisme et l'alphabétisation peut être brillamment illustrée par cette citation d'une autorité internationale en matière de statistiques en éducation qui avoue la difficulté de cerner le problème:

> *"Etudiant la situation de l'analphabétisme, les analyses statistiques ont invariablement traité le concept d'analphabétisme comme une simple dichotomie, permettant de classer un individu soit parmi les analphabètes, soit parmi les alphabètes sans faire aucune nuance. Cependant, on peut voir aisément qu'aucun individu n'est totalement alphabète, bien que certains le soient plus que d'autres. Par conséquent, il aurait fallu considérer l'analphabétisme comme un continuum et procéder à sa mesure statistique en indiquant le degré atteint par l'individu considéré, plutôt qu'en le rangeant soit dans la catégorie des analphabètes complets, soit dans celle des alphabètes complets.*
>
> *Mais les spécialistes de l'alphabétisation ne se sont pas mis d'accord sur la définition exacte d'une échelle graduée d'alphabétisation et les statisticiens n'ont pas encore mis au point d'instruments suffisamment précis pour effectuer de telles*

mesures. Tant que ces instruments ne seront pas au point, nous continuerons fatalement, dans nos travaux sur l'alphabétisation, à diviser les individus en deux catégories, alphabètes et analphabètes, étant bien entendu que la ligne de séparation entre les deux catégories ne cesse pas de s'élever" [1]

1.3 Un reflet et un effet

Il semble difficile, voire impossible, de définir convenablement l'analphabétisme lorsqu'on demeure à l'intérieur de la sphère éducative, à l'intérieur du seul problème ("technique") de la méconnaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul; lorsqu'on omet d'établir les relations entre l'analphabétisme défini comme difficultés de lire et écrire et la position sociale des personnes confrontées à ce problème, avec le rôle social qui leur est (collectivement) dévolu dans la société.

Lié à la "pauvreté"

L'ensemble des nombreuses relations qu'on a pu établir entre l'analphabétisme et la pauvreté démontre hors de tout doute que, si l'analphabétisme constitue un problème spécifique, il doit être compris en relation avec les autres facettes de la pauvreté: emploi, revenu, logement, etc. L'analphabétisme est lié à une situation sociale, mais aussi culturelle (et, à l'occasion, ethnique). A cette participation négative ou

---

1 Fisher E.A., "L'analphabétisme dans le monde: point de la situation en 1970, 1980 et 1990", Perspectives, vol. X, no 1, 1980, p. 107.

limitée au code de communication dominant se substituent des modes de communications et de comportements propres communs à des groupes sociaux-culturels. Cela s'accompagne souvent de différences au plan linguistique: utilisation de langues ou dialectes étrangers, recours à des variétés linguistiques différant de la norme admise socialement.

Mais toutes ces facettes n'ont pas la même importance. Les facteurs économico-politiques exercent une fonction déterminante. Ce sont des facteurs qui, en dernière analyse, déterminent le phénomène et cela, autant pour l'analphabétisme dans le Tiers monde que celui que l'on retrouve dans les pays industrialisés. L'analphabétisme massif du Tiers monde s'explique largement par la division internationale de l'économie et du travail et la situation de sous-développement économique dans laquelle ces pays sont maintenus. De façon analogue, l'analphabétisme dans les pays industrialisés est un effet direct de la division sociale du travail: l'organisation économique n'exige pas que ceux qui sont au bas de l'activité économique maîtrisent convenablement la lecture et l'écriture. Autant il est indispensable qu'un cadre d'entreprise aussi bien qu'un "employé de bureau" maîtrise convenablement la lecture et l'écriture, autant cela n'est pas ou peu indispensable pour une proportion importante des travailleurs manuels: employés(es) domestiques, manoeuvres, etc.

A cet égard, l'histoire scolaire du Québec est révélatrice. Ce n'est que lorsque les transformations économiques et sociales les ont rendues impérieuses que les grandes réformes scolaires ont été adoptées: instruction élémentaire obligatoire en 1943 et développement

d'un système d'éducation général au niveau secondaire et collégial dans les années 60 (dans le cadre de la "Réforme de l'éducation").

Une catégorie sociale ?

Dans un grand nombre de milieux de l'éducation des adultes, on a recours à l'expression "analphabète" sans vraiment s'interroger sur la réalité que cette appellation recoupe. Pourtant, ces mêmes personnes n'ont probablement jamais songé à se présenter personnellement en disant: "Je suis un(e) alphabète". Il y a lieu de se demander pourquoi l'étiquette "analphabète" est acceptable alors que le qualificatif "alphabète" suscite plutôt l'amusement.
Le terme "analphabète" constitue une façon de voir et de décrire une réalité sociale qui n'est absolument pas réductible à la question de l'analphabétisme/alphabétisation, non plus qu'à la question de la scolarisation. Les analphabètes, admet-on généralement, sont effectivement concentrés dans les classes populaires, au sein de groupes socio-économico-culturels qui se caractérisent par un même type d'activités économiques ("au bas de l'échelle") et par le partage d'une certaine appréhension commune de la réalité. Tout le courant de la "sociologie de la pauvreté" a largement démontré l'existence de traits culturels, psychiques communs au sein des couches populaires: des différentes strates de la classe ouvrière jusqu'au prolétariat. Dans certains pays, une partie de ces classes populaires partagent en plus des liens ethniques: c'est le cas des travailleurs immigrants dans les pays de l'OCDE, des Amérindiens au Canada et même de certains groupes francophones hors du Québec.

S'il est vrai qu'il existe certains traits culturels, psychiques communs, il est inévitable qu'existent également des modes et des codes particuliers de communication.

Toutefois, même s'ils partagent une situation objectivement commune, ces différents groupes ou sous-groupes ne sont pas nécessairement liés consciemment entre eux. Au contraire, dans les classes populaires, les liens les plus effectifs sont la famille, le voisinage et le milieu de travail. A la limite, il existe donc presque autant de "groupes" ou de "sous-groupes", au sens sociologique, qu'il y a de familles, de voisinages, etc. Et on peut facilement imaginer l'enchevêtrement des sous-groupes à l'intérieur, par exemple, d'un même quartier urbain ou d'une localité rurale.

Au niveau de l'éducation, ces groupes ont certainement la caractéristique d'être peu scolarisés. Cela ne signifie pas qu'ils savent peu ou qu'ils ne savent rien: une grande partie des apprentissages sociaux se réalise en dehors de l'école. Pour les couches populaires, l'école joue un rôle négligeable dans leur processus de reproduction. En effet, pour occuper la position économique et sociale qui leur est dévolue dans la société, point n'est besoin de beaucoup de scolarité (ce qui est très différent, par exemple, pour une partie de la classe ouvrière - ex.: les ouvriers spécialisés et a fortiori, pour la petite bourgeoisie et la bourgeoisie): quelques années tout au plus suffisent à assurer la connaissance élémentaire de certains rudiments et, surtout peut-être, l'inculcation de modèles de comportements sociaux que le milieu de vie ne fournit pas.

Dans un milieu d'alphabétisation [1], une enquête empirique auprès d'un groupe de femmes "analphabètes" a démontré que la plupart des savoirs et des habiletés que ces femmes estimaient connaître (ex.: "cuisiner", "laver", "élever des enfants", "coudre", "calculer le budget", "jouer au bingo", "décorer", etc.) avaient été acquis/appris généralement à la maison, en bas âge et dans le cadre de la famille: mère, tante, soeurs, grand-mère puis belle-mère et belle-soeur. L'école semble n'avoir joué qu'un rôle négligeable.

L'analphabétisme et la sous-scolarisation sont bien plus un effet, reflet d'une situation d'ensemble, qu'une cause. Une des grandes erreurs du discours sur l'éducation a été de croire qu'en donnant plus d'éducation, de scolarisation (en agissant sur un seul facteur isolé), on modifierait la situation globale. On le voit également, la caractéristique "analphabète" n'est pas un trait qui identifie réellement, efficacement, sociologiquement une catégorie sociale (dit autrement: s'il est vrai que les pauvres se marient généralement entre eux, on ne peut en dire autant des analphabètes). C'est plutôt un épiphénomène. En d'autres mots, s'il est vrai qu'il y a des analphabètes, s'il est exact que le phénomène de l'analphabétisme existe, on ne peut (ou doit) penser qu'il s'agira simplement de s'adresser aux analphabètes pour qu'une catégorie sociale se lève debout, comme au temps de la petite école, et dise: "Présente". Nous avons déjà avancé que les notions mêmes de couches populaires, de milieux populaires, même si elles recouvrent une réalité objective, n'en réfèrent pas moins à

---

1 Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Analphabétisme et apprentissages, à paraître (été 1982).

la réalité d'une multitude de groupes sociaux isolés, atomisés, ayant peu de liens réels, subjectifs et conscients qui les unissent les uns aux autres.

Un phénomène conjoncturel

Plusieurs intervenants en alphabétisation, sans nier la réalité des liens entre la marginalité sociale, économique, politique et l'analphabétisme, relèguent ceux-ci au second plan et expliquent le phénomène de l'analphabétisme par des facteurs plutôt conjoncturels. On dira par exemple que les changements dans la société rendent inadéquates certaines connaissances acquises antérieurement; ou encore, que les exigences du marché du travail s'accroissent et qu'il faudrait augmenter en conséquence le niveau de connaissances/aptitudes des personnes qui sont devenues plus ou moins analphabètes.

Dans certains pays (par exemple la Suède et le Danemark), à la suite de législations augmentant la scolarité obligatoire chez les jeunes, on considérera comme fonctionnellement analphabètes les personnes adultes qui n'auraient pas atteint ce seuil nouveau de scolarité.

Dans la plupart des pays européens continentaux, la deuxième guerre mondiale est considérée comme un facteur important de l'analphabétisme chez les personnes âgées.

Tous ces facteurs conjoncturels ou ponctuels sont réels. Mais, s'ils ne sont pas situés dans leur contexte social, économique et culturel, on ne pourra comprendre que l'analphabétisme, c'est aussi un problème structurel lié

au type d'organisation de la société. Si l'on ne perçoit l'analphabétisme que comme un problème limité s'expliquant par le non-accès à l'école, il s'ensuivra logiquement que l'on programmera, comme nous le verrons plus loin, des activités d'éducation compensatoire, de rattrapage scolaire à l'intention des individus qui auraient manqué leur chance une première fois. On verra aussi que ceux-ci risquent fort de rater cette "chance" une seconde fois...

1.4 Spécificité de l'analphabétisme en pays industrialisés

Si l'analphabétisme ne constitue pas une caractéristique propre au pays du Tiers monde, il n'en reste pas moins que l'analphabétisme dans les pays industrialisés revêt certains traits spécifiques dont nous allons rapidement noter certains aspects.

. Analphabétisme fonctionnel

Dans les pays industrialisés, il semble que les analphabètes complets sont proportionnellement peu nombreux (si l'on considère séparément certaines catégories d'immigrants qui sont analphabètes à la fois dans leur langue maternelle et dans celle du pays d'immigration). Si les analphabètes complets sont proportionnellement moins nombreux, cela ne signifie cependant pas qu'il n'y en a pas. A peu près tous les intervenants ont fait état de l'existence de personnes analphabètes ne maîtrisant même pas les éléments de base du code linguistique (par exemple, incapacité à lire l'ensemble des lettres de l'alphabet ou des syllabes simples). Et plusieurs ont relevé le fait que nombre de ces analphabètes complets sont des jeunes ayant fréquenté l'école.

Mais la proportion la plus considérable, ce sont les analphabètes fonctionnels, c'est-à-dire des personnes qui savent "un peu" lire sans savoir écrire ou qui savent "un peu" lire et "un peu" écrire. Cet analphabétisme "mitigé" que l'on retrouve chez une partie considérable de la population est un analphabétisme difficile à supporter. On en sait juste assez pour prendre conscience de son "ignorance" et pas assez pour être en mesure de "fonctionner" comme les autres semblent en mesure de le faire. Les analphabètes fonctionnels sont des analphabètes "conscientisés" à leurs limitations, à leur incapacité quotidienne de maîtriser les codes de communication écrite de la société ambiante.

Dans les pays industrialisés, cet analphabétisme est souvent vécu péniblement par les personnes qui en sont affectées. Car avec les transformations économiques et sociales qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, il ne subsiste à peu près plus d'îlots sociaux où l'écrit n'ait pas fait son apparition. De plus, comme au cours de la même période les systèmes d'éducation ont connu une expansion considérable au niveau secondaire dans plusieurs pays, cela a eu pour effet que des groupes sociaux entiers ne se sont scolarisés qu'<u>un peu</u> ou qu'<u>un peu plus</u>, alors que d'autres classes sociales se sont scolarisées <u>beaucoup plus</u>. Certains écarts se sont ainsi accrus. Certains groupes sociaux ont eu accès aux escaliers, alors que d'autres se voyaient réserver les ascenseurs... Les personnes analphabètes et "sous-scolarisées" se retrouvent donc dans une situation plus minoritaire suite à l'effet conjugué de cette poussée de la scolarisation des jeunes et de la mortalité des personnes âgées. Plus encore peut-être, les

transformations économiques et sociales à partir des années d'après-guerre ont eu un effet objectif de déqualification des populations analphabètes, le nouveau contexte de travail et de vie exigeant sans cesse plus que les notions rudimentaires que ces personnes possèdent.

Des analphabètes scolarisés

A l'encontre du Tiers monde, les analphabètes des pays industrialisés ont, en général, déjà fréquenté l'école. Ce sont des analphabètes scolarisés. Mais ils sont restés au bas de l'échelle scolaire. Un grand nombre n'ont fréquenté l'école que pendant quelques années, plusieurs abandonnant avant même d'avoir atteint l'âge limite de la scolarité obligatoire. Mais, indépendamment du nombre d'années de fréquentation scolaire, il semble que la plupart soient issus des écoles de milieux populaires, de zones rurales éloignées - sortes d'écoles de seconde catégorie. Plus encore, un grand nombre a été placé dans les "classes spéciales", dans ces catégories particulières où s'opère le processus de sélection sociale et qui au Québec s'appellent "voies allégées", "cycle professionnel court" dont on retrouve l'équivalent (sous des appellations différentes) dans les autres pays industrialisés. Dans cette école de classe apparemment unitaire, les jeunes enfants des classes populaires ne se retrouvent pas; ils l'ont souvent peu fréquentée (phénomène d'absentéisme) et l'ont souvent abandonnée rapidement (phénomène de drop-out). De toute façon, en milieu populaire, on rentre sur le marché de l'emploi en bas âge. Dans les emplois qu'ils obtiennent, on ne s'attend pas d'eux

qu'ils parlent, qu'ils s'expriment, qu'ils lisent. On exige le plus souvent d'eux qu'ils exécutent, sans mot dire, la tâche qui leur est assignée. Un bon ouvrier, cela est reconnu dans tous les pays industrialisés, c'est celui qui accomplit sa besogne en silence. C'est, semble-t-il, le plus souvent ainsi que ces enfants des classes populaires sont devenus les analphabètes (fonctionnels) d'aujourd'hui.

En fait on les appelle "analphabètes fonctionnels", mais on pourrait tout aussi bien les appeler "alphabètes fonctionnels". Car, si on considère le rôle qui leur est dévolu dans la société, la fonction économique et sociale qui leur échoit, ces analphabètes en savent assez, ou presque. Dans les sociétés industrialisées, ce n'est que par période cyclique que l'on se rend compte que l'écart entre eux et le wagon de tête est trop considérable. Et c'est souvent dans ces périodes qu'on procède aux rajustements qui "s'imposent".

Dans un document récent (par ailleurs extrêmement percutant et intéressant dans ses propositions générales) soumis à la CEFA, J.-P. Hautecoeur proposait de distinguer définitivement les analphabètes complets des analphabètes fonctionnels et qu'il n'y ait d'alphabétisation que pour les analphabètes complets, que pour ceux qui se sentent subjectivement stigmatisés:

> *"Séparer "analphabètes complets" et "analphabètes fonctionnels", peut être justifié du point de vue des pratiques d'alphabétisation où il faut bien "classer" selon les besoins des individus et de la pédagogie. Mais c'est aussi justifié si l'on*

tient compte, et c'est essentiel, de la réalité subjective: comment les individus se représentent et comment ils vivent ce que nous appelons l'analphabétisme. Alors que l'"analphabétisme fonctionnel" ne correspond le plus souvent à aucune marque d'identité humiliante puisqu'il recouvre, du côté du langage, la culture populaire, l'analphabétisme complet peut être vécu comme un profond stigmate même en milieu populaire. On ne peut réellement parler d'analphabétisme que dans le deuxième cas: quand cette marque de différence, de dépréciation est socialement sanctionnée, quand elle affecte l'image de soi et l'ensemble des interactions avec le milieu environnant. L'"analphabétisme fonctionnel" n'a d'objectivité qu'extérieure, dans un rapport abstrait avec des normes arbitraires de scolarisation ou de compétence linguistique fixées par les planificateurs de la main-d'oeuvre ou de l'éducation" [1].

Voilà qui est extraordinaire. L'alphabétisation s'adressera à ceux qui se sentent "stigmatisés", mal dans leur peau, dans leur milieu social. Quant aux autres, à ceux qui ne sont pas affectés par "l'image de soi" dans "l'ensemble des interactions avec le milieu environnant", pas de problème, analphabète-fonctionnel-is-beautiful. Entre temps, les autres milieux (non environnants), les autres classes sociales continueront à se réserver l'appropriation de la parole sociale. La compétence linguistique: aux "planificateurs de la main-d'oeuvre ou de l'éducation" et à leurs alliés, leurs "milieux environnants" cultivés, scolarisés... et fortunés. Aux autres: la "norme" objective "de la sous-(scolarisation) ou compétence"... manuelle.

---

1 Hautecoeur J.-P., Méditation circonstancielle à la campagne d'alphabétisation.

Quand on est né pour un p'tit pain. Ou chacun son métier.

Summertime, and the livin' is easy
Fish are jumpin' and the cotton is high
Oh, your dady's rich and your mama's good lokin'
So, hush little baby, don't you cry

Ferme ta gueule, nègre blanc d'Amérique.

Moquons-nous donc de l'"alphabétisant" qui a recours au dictionnaire pour comprendre un mot inconnu ou pour trouver le mot pour le dire. Quand c'est le mandarin qui le fait toutefois, ce n'est plus fermé, normatif, bureaucratisé, ... ridicule.

. Un problème spécifique

Cet effort de mise en situation de l'analphabétisme dans le contexte concret des groupes, des communautés, des collectivités où le phénomène se manifeste et se développe ne doit cependant pas contribuer à nier la spécificité du problème. Cela ne doit pas être utilisé comme stratégie pour diluer la réalité du handicap objectif que constitue la maîtrise limitée de cet outil culturel, fondamental qu'est la langue (parlée, lue et écrite). En Occident, il existe une tradition millénaire de rapports intimes entre la langue (parlée, lue et écrite) et le savoir d'une part... puis le pouvoir d'autre part. (Dans la civilisation chinoise, le système de mandarinat ne représentait-il pas une connexion encore plus exclusive, fermée ?).

Quand nous parlons ici de maîtrise, d'appropriation de la langue, il ne s'agit certainement pas de la question du "bon parler français" ou de la question des variétés linguistiques. Nous estimons qu'au Québec, comme dans d'autres pays industrialisés, l'apologie du parler populaire (versus la "norme" linguistique) contribue à cautionner le statu quo et sert largement d'écran de fumée au problème social et politique de l'appropriation du langage, de la parole par les classes populaires. Bien sûr que, dans Harlem, les noirs comprennent leur slang et qu'il leur est suffisant pour le type d'activité sociale que la société leur impose. Cette opposition langue dominante/langue populaire (écrit et oral), tout en révélant des aspects réels, est simpliste et objectivement réactionnaire. Les classes dominantes le sont d'abord par leur domination économique, politique et très secondairement par leur tonalité linguistique. C'est d'abord par le capital que l'on domine et non par la langue (la rhétorique des intellectuels, toutes les classes sociales sans exception s'en moquent) et la "Madame des Trois-Maisons" de l'émission radiophonique Zézette eut été complètement ridicule si elle n'avait été la propriétaire effective de trois demeures. Tous les locataires du monde savent cela.

Au risque de se répéter, bien sûr qu'en milieux populaires on parle un langage "fonctionnel". Aux ordres du boss, correspond le substitut langagier du silence du travailleur qui exécute. Puis le soir, à la maison, il y a eu "Rue des pignons", puis "Terre humaine", puis - à ne pas oublier - "Les brillants" ou "Les tannants". Comme par hasard, dans ces émissions, le

travailleur pourra retrouver sa "variété linguistique" (sans y retrouver sa vérité politique). Le capital s'accommode autant du parler populaire spontané que de celui encadré.

Ce courant linguistique "radical", que l'on retrouve formulé dans plusieurs pays [1], s'il a permis de révéler la dynamique interne des parlers populaires, n'en est pas moins objectivement réactionnaire dans sa conclusion principale. En dernière analyse, il privilégie le statu quo des rapports linguistiques... économiques, sociaux et politiques.

L'aliénation (cette non-maîtrise ou maîtrise limitée de soi-même, de sa réalité, de sa relation à la société globale), état "privilégié" des classes populaires n'est-elle pas liée également au problème de la non-maîtrise des outils culturels de base: langue parlée, lue et écrite ?

Dans certaines expériences du Tiers monde, comme dans des projets locaux en pays industrialisés se réalisent des expériences d'alphabétisation qui veulent développer la maîtrise de la langue dans la perspective d'une maîtrise individuelle et collective (au sens de la communauté locale, de la couche sociale concernée) de sa réalité sociale.

One of these mornin's,
You're gonna wake up singin'
You're gonna spread your wings and take to the skies.

---

1 Au plan international, ce courant est présenté par William Labov (Sociolinguistique et Le parler populaire, Paris, Ed. de Minuit, 1976 et 1978). En France, Claudine Dannequin et les travaux du CRESAS (Centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire). A ce courant, on oppose Basil Bernstein (Langage et classes sociales, Paris, Ed. de Minuit, 1976).

2. LA CONSCIENCE ET LA RECONNAISSANCE DE L'ANALPHABETISME

L'analphabétisme, nous l'avons vu précédemment, est souvent perçu comme une réalité inexistante ou très marginale dans les pays industrialisés. Quelques facteurs explicatifs ont déjà été avancés. Même dans les milieux de l'éducation, on est en général peu sensible à l'existence de ce problème. En fait cela s'explique au moins partiellement par le fait que les couches populaires (où se retrouvent massivement concentrés les analphabètes) ne constituent pas une population prioritaire pour les systèmes publics d'éducation. A ce niveau, il faut se méfier du discours officiel avancé dans certains pays au sujet des "défavorisés". Ces discours et déclarations d'intention doivent être appréciés à la lumière des faits. Un examen rapide de la situation révèle que ceux qui continuent à profiter le moins des ressources éducatives, c'est précisément les populations des classes populaires auxquelles on affirme vouloir accorder des "priorités". Dans le secteur de l'éducation des adultes, par exemple, des pourcentages de fréquentation des activités selon le degré de scolarité attestent que ce sont les plus instruits qui fréquentent le plus ces activités. Globalement, l'éducation des adultes contribue donc à accroître les écarts entre les moins instruits et les plus instruits alors que, au niveau des discours officiels, on affirme fréquemment que celle-ci contribue à diminuer ces écarts ! Cela est vrai pour le Québec, comme c'est vrai également pour la plupart des pays de l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économique). Il y a donc partout un long chemin à parcourir pour parvenir à la reconnaissance du problème prioritaire de l'analphabétisme et à la mise en place d'interventions éducatives conséquentes dans ce domaine.

(Ce constat sur le rôle objectif de l'éducation des adultes dans l'accroissement des écarts entre les plus instruits et les moins instruits, est partagé par pratiquement tous les intervenants

dans le domaine de l'alphabétisation. En Suède, c'est le Gouvernement lui-même qui a repris le constat à son compte: on admet que l'éducation des adultes réalise des objectifs contraires à la démocratisation de l'éducation et on tente en conséquence de contrer ce courant et d'affecter de façon plus équitable les ressources consacrées à l'éducation des adultes).

Mais, pour qu'il puisse y avoir reconnaissance de l'analphabétisme et de l'alphabétisation, il faut préalablement qu'il y ait conscience publique du phénomène; les alphabètes doivent découvrir l'existence des analphabètes puisque ce sont les alphabètes qui ont un pouvoir prépondérant au niveau de l'établissement des politiques. Ceux et celles qui interviennent dans le domaine de l'alphabétisation ont appris qu'il ne suffit pas que des besoins (même fondamentaux) existent pour que l'on tente d'y trouver réponse. Nous allons donc évoquer quelques aspects du processus de conscience et de reconnaissance de la réalité de l'analphabétisme. Ce faisant, nous commencerons à émettre certaines observations par rapport à l'organisation de politiques d'alphabétisation et de campagnes d'alphabétisation.

2.1 La conscience

Le premier handicap à toute activité d'alphabétisation, c'est donc l'inconscience face au problème de l'analphabétisme. En dépit de leur importance numérique, les analphabètes constituent un des groupes sociaux les plus inorganisés des sociétés industrialisées. En effet, les populations analphabètes et sous-scolarisées n'ont pas accès à la parole publique. Leur parole n'est pas socialement reconnue. La plupart des analphabètes étant des assistés sociaux, des chômeurs, des travailleurs immigrants, des occasionnelles, des "ménagères" vivant dans les milieux populaires (ruraux et urbains), ils ne font souvent même pas

partie de la "classe ouvrière organisée" ou syndiquée. A quelques exceptions près (ex.: une certaine proportion de travailleurs immigrants dans plusieurs pays), ils n'ont jamais connu d'expériences de regroupement collectif sur aucun des problèmes qui les confrontent. Les médias publics ne parlent à peu près jamais d'eux ni de leur situation. Quand il en est question, c'est habituellement pour les dénigrer: les immigrants qui occupent les emplois des citoyens authentiques, les assistés sociaux et les chômeurs paresseux qui ne cherchent pas vraiment, etc. On aura pu constater que, dans l'ensemble des pays industrialisés, la conscience personnelle de son analphabétisme est presque toujours vécue sur le mode individuel et autoculpabilisant.

Information

Il y a donc nécessité d'organiser l'information publique sur l'analphabétisme et ce ne sont pas les analphabètes inorganisés qui sont en mesure de le faire. Ce constat ne signifie pas que, parce que les analphabètes ne sont actuellement pas en mesure d'organiser l'information publique sur leur situation, qu'ils ou elles ne seront jamais en mesure de le faire. Bien au contraire, dans certaines expériences d'alphabétisation de quelques pays industrialisés, on s'est efforcé, de diverses manières, de donner une voix publique aux analphabètes.

La tâche d'organisation et de diffusion de l'information est donc généralement réalisée par des personnes alphabétisées. Dans tous les cas que nous connaissons, il appert que la conception que ces personnes se font de l'analphabétisme influe sur le type de présentation

qui sera faite du phénomène et sur la nature des propositions qui seront présentées (implicitement ou explicitement) pour "remédier" à la situation.

La première catégorie d'information qu'il faut inévitablement présenter, ce sont des données de base sur le phénomène. Ces données peuvent être le résultat de recherches, d'enquêtes statistiques, d'analyse plus détaillée des statistiques officielles disponibles. Mais il faut être prudent: il est préférable de se référer le plus possible à des définitions officielles (telles celles de l'UNESCO), à des statistiques incontestables (telles celles des offices de la statistique de chaque pays), etc. Si des enquêtes sont effectuées, il vaut mieux qu'elles le soient par des organismes "réputés" de recherche. Dans un premier temps, il faut être conservateur avec les données, sinon l'on risque de perdre toute crédibilité. En effet, en particulier quand la situation de l'analphabétisme n'a jamais fait l'objet de diffusion publique il est très facile de perdre toute crédibilité auprès des alphabètes incrédules !

Une fois que l'on dispose d'un ensemble de données de base scientifiquement étayées, il importe d'organiser une bonne opération de diffusion publique de ces données. Il faut élaborer une véritable stratégie d'information. Toutes les personnes qui ont été associées à des activités d'information publique sur l'analphabétisme soulignent l'importance de cette opération dans les médias si l'on veut obtenir des décisions de la part des hommes politiques et hauts fonctionnaires d'autant plus "impressionnés" par un

problème qu'ils le lisent ou l'entendent fréquemment dans les médias...

(Il y a quelques mois, un sous-ministre de l'Education s'étonnait du grand nombre d'articles sur l'alpha qu'il avait lus dans les journaux et se demandait si c'était là le fruit d'une stratégie organisée).

Il est révélateur à ce sujet de rappeler brièvement la tentative avortée de 1969-1970 au Québec. A la fin des années 60, la CECM d'une part et des groupes populaires d'autre part s'étaient investis dans des activités d'alphabétisation. En 1969, la CECM rendait publique une étude alarmante sur le nombre et la situation des analphabètes à Montréal. En 1970, un groupe d'alphabétiseurs publiaient à l'occasion de l'Assemblée générale de l'ICEA (qui rassemblait alors la presque totalité des intervenants québécois en éducation des adultes - y compris des observateurs du ministère de l'Education) un petit manifeste dans lequel était réclamée une priorité (sic) à l'analphabétisme et la sous-scolarisation. Un comité d'étude allait être formé regroupant des représentants du MEQ, de Radio-Québec, de commissions scolaires, de groupes populaires. Un rapport sommaire et quelques recommandations furent produits. Puis pour plusieurs années, on ne réentendit plus vraiment parler d'alphabétisation au Québec. Et pourtant, il y avait proportionnellement beaucoup plus d'analphabètes il y a treize ans.

Des lacunes au niveau de la stratégie de diffusion publique du problème ont sûrement constitué un facteur important de cet avortement. De façon incidente, cet événement illustre également comment les personnes analphabètes sont dépendantes des alphabètes dans la réponse à leurs besoins - surtout au plan national. Au niveau local, il y a des expériences où les analphabètes sont parvenus à provoquer la mise sur pied de services répondant à leurs besoins.

Difficultés et embûches

Une des difficultés importantes qui risque d'affecter les activités de "publicisation" du problème est certainement liée au fonctionnement des médias et aux objectifs qu'ils poursuivent. A moins d'avoir les ressources pour programmer de façon autonome des documents publics d'information sur l'analphabétisme (comme c'est le cas quand une instance gouvernementale décide d'assumer cette opération), on est à la remorque du bon vouloir des médias. Ce n'est pas parce qu'un problème est important et prioritaire que les médias accepteront d'y faire écho - surtout d'une façon soutenue. (Récemment encore, dans un pays et un journal que nous ne nommerons pas, le journaliste chroniqueur à l'éducation exigeait qu'on lui amène (sic) un ou plusieurs analphabètes qu'il pourrait interroger et faire photographier avant d'accepter de faire état d'un document publié par des organismes d'alphabétisation). L'organisation de la stratégie d'information s'avère donc généralement une opération difficile.

Un autre aspect important, c'est la façon dont on présente l'analphabétisme et l'image publique que l'on donne des analphabètes. Trop souvent, c'est une image publique misérabiliste, paternaliste, "tiers mondiste" (dans le sens des clichés que l'on nous propose sur le Tiers monde) qui se dégage de l'analphabétisme et des analphabètes. Fréquemment, on insiste presque exclusivement sur les dimensions émotionnelles, sensationnelles, voire spectaculaires du phénomène de l'analphabétisme dans des sociétés

alphabétisées. Un titre comme "Les attardés du XXe siècle: les analphabètes" pourrait coiffer plus d'une production écrite ou audio-visuelle traitant de l'analphabétisme. Il faut donc éviter ces visions réductrices, superficielles qui ne rendent pas compte de l'ensemble de cette réalité, qui ne permettent pas de dégager une perception générale plus adéquate du phénomène. (Une personne associée à la production d'audio-visuels sur cette question avouait qu'on lui avait fait la suggestion/consigne d'éviter de traiter des dimensions sociales et surtout politiques - autant d'aspects ennuyeux, voire agaçants et, après tout, déplacés car c'est de pédagogie et non de politique dont il faut parler - du problème pour se concentrer surtout sur les aspects "personnels" des analphabètes, sur leur "vécu" quotidien... fractionné, atomisé, individualisé).

De telles images publiques meublent la pensée et l'imaginaire de tous ceux qui les voient et les conditionneront tous ultérieurement. A commencer bien sûr par les gouvernements, les politiciens et les fonctionnaires, dans le processus d'élaboration de leurs politiques éventuelles. Puis les praticiens de l'alphabétisation: une telle image induit nécessairement certains types de pratique où ne peuvent que s'instaurer des rapports hiérarchiques et paternalistes. Au royaume douillet de la serre chaude.

De telles images sont également susceptibles de conditionner les populations analphabètes et sous-scolarisées elles-mêmes: elles se verront publiquement et officiellement affublées d'une nouvelle étiquette

particulière, d'une nouvelle tare sociale, d'une nouvelle maladie collective à l'appellation si difficile à prononcer et à comprendre. (Au Québec, même l'animateur et ex-ministre monsieur Jean Cournoyer éprouvait de sérieuses difficultés à prononcer le nom de la nouvelle maladie). Monsieur Jourdain avait appris, émerveillé, qu'il recourait à la prose depuis plus de quarante ans sans n'en rien savoir; les descendants de son valet risquent d'apprendre aujourd'hui qu'en plus de ne pas (ou peu) savoir lire et écrire, ils sont atteints d'une affection idiopathique, l'analphabétisme. Analphabétisme, tuberculose éducative des pauvres. Cette projection de l'analphabétisme atteindra tout autant la très faible proportion (si on se base sur le nombre de personnes atteintes par les programmes d'alphabétisation dans les pays industrialisés) de ceux et celles qui s'inscriront aux activités d'alphabétisation que la très grande majorité qui aura reçu le message sans pour autant s'inscrire au traitement offert. Cette population analphabète saura également que l'on a révélé à l'ensemble de la société qui ils sont...

Dans d'autres occasions, on présentera plutôt une image réductrice certes, mais plutôt techniciste où l'analphabétisme est tout simplement présenté comme étant une certaine carence de connaissances et/ou de scolarité.

2.2 La reconnaissance (politique)

Jusqu'à présent, dans les pays industrialisés, il semble bien qu'il a été difficile de susciter une reconnaissance

politique du problème de l'analphabétisme. Dans les quelques cas où elle a été au moins partiellement obtenue, cette reconnaissance politique a subi les avantages... de la politique.

Les hommes politiques ne manifestent, semble-t-il, un intérêt politique vis-à-vis d'une question que dans la mesure où ils sont mis officiellement (par exemple, par les médias) au courant de la question et que se développent des pressions (publiques) pour que le pouvoir politique s'en préoccupe. Cela semble avoir été constaté comme un principe général de base dans plusieurs pays industrialisés.

. L'aveu gênant

Par ailleurs, la nature même du problème de l'analphabétisme est susceptible de rendre plus difficile cette reconnaissance politique. En effet, reconnaître qu'il existe un problème endogène d'analphabétisme implique un aveu de l'échec au moins partiel du système public d'éducation - dont les politiciens sont également responsables. Reconnaître l'analphabétisme et son ampleur risque donc de constituer un aveu de l'échec de l'école des jeunes en "milieux défavorisés". Parfois, on sera prêt à intervenir dans une certaine mesure au niveau de l'analphabétisme des adultes, mais sans être disposé à remettre en question le système de scolarisation des jeunes. Une des façons élégantes de se sortir de cette contradiction potentielle, c'est d'identifier l'analphabétisme comme un problème étranger au système scolaire lui-même: l'analphabétisme, ce sera le problème des immigrants (les écoles dans

le Tiers monde, vous savez...), celui des jeunes qui ont quitté l'école trop jeunes ou qui ne voulaient pas vraiment apprendre et aussi l'analphabétisme causé par les transformations technologiques qui rendent souvent désuets les connaissances et savoirs antérieurs. Dans ces trois cas, l'honneur des hommes politiques et celui du système scolaire sont saufs.

Mais dans l'hypothèse même où l'on parvient à surmonter toutes ces difficultés et que se manifeste un réel intérêt politique, cet intérêt politique se révèle souvent difficile à soutenir. Par exemple, si après un certain laps de temps l'attention que portaient les médias à la question de l'analphabétisme diminue, l'intérêt politique risque de s'estomper proportionnellement. Des responsables de programmes d'alphabétisation avouaient qu'après quelques années, ils devaient faire preuve de grande créativité (et y consacrer beaucoup d'énergies) afin de maintenir alphabétisation comme "sujet d'actualité" et donc comme objet d'intérêt politique.

La rapide action

Par ailleurs, il semble que dans plus d'un pays, les hommes politiques seraient disposés à reconnaître le problème de l'analphabétisme en exigeant en retour, toutefois, rien de moins qu'une élimination rapide, radicale et totale du problème. Certains hommes politiques auraient découvert l'attrait politique de l'analphabétisme: "C'est un problème qui comporte un sex-appeal certain, pour les politiciens", affirmait un haut fonctionnaire britannique. Mais pour que l'opération d'alphabétisation soit politiquement rentable,

il faut qu'elle soit courte, efficace et, idéalement, peu coûteuse. En Grande-Bretagne par exemple, alors que les initiateurs des activités d'alphabétisation réclamaient en 1974 un engagement gouvernemental pour une période de dix ans, la réponse du Gouvernement fut un engagement à court terme de telle sorte qu'aujourd'hui les responsables des activités d'alphabétisation (du haut jusqu'en bas de la pyramide) doivent consacrer une partie considérable de leurs énergies pour tenter de maintenir ce qu'ils avaient obtenu il y a quatre ou cinq ans.

. Des sommes symboliques

L'intérêt politique, même soutenu, ne semble jamais se traduire par des investissements monétaires significatifs proportionnels à l'importance du problème. En Grande-Bretagne, c'est avec la somme spectaculaire d'un million de livres sterling que le Gouvernement lança sa campagne d'alphabétisation en 1974 et cela coupa le souffle à à peu près tout le monde. Mais on comprit vite que cet investissement ne correspondait même pas à l'importance numérique des analphabètes et qu'il s'agissait en quelque sorte d'un plafond que le Gouvernement n'entendait pas dépasser de façon significative.

Une telle attitude n'a pas de quoi surprendre outre mesure. Les fonctions de reproduction sociale des systèmes d'éducation ne peuvent pas être contrées au-delà d'une certaine limite. Penser que des Etats fondés sur la division sociale pourraient répartir équitablement les ressources - dont celles de l'éducation

c'est tomber dans l'utopie. On peut lutter pour que les couches populaires obtiennent une part un peu plus considérable des ressources éducatives, les inégalités actuelles étant à ce point énormes. Mais penser que les gouvernements des pays industrialisés puissent accorder une priorité aux populations sous-scolarisées proportionnelle à celle consacrée actuellement, par exemple, au Nicaragua (en tenant compte des différences spécifiques de proportions entre les groupes sociaux des pays respectifs), c'est sombrer dans l'utopie stérile. Pour y parvenir, il faudrait probablement d'abord que le rapport social global dans ces pays se modifie.

. La tutelle politique

Enfin trop vouloir ou devoir mettre l'alphabétisation sur la place publique entraîne inévitablement une proximité du pouvoir politique et multiplie les possibilités d'intervention directe du pouvoir politique sur la pratique d'alphabétisation. Le cas du Royaume-Uni est à nouveau exemplaire: les pratiques d'alphabétisation de certains groupes locaux (Settlements) ont fait l'objet de questions et de débats sur le parquet de la Chambre des Communes et entraîné des enquêtes de la part du pouvoir politique de tutelle. Dans un cas en particulier, un député s'était plaint de la politisation indue dans les groupes d'alphabétisation en démontrant, preuves à l'appui, que l'on faisait lire aux analphabètes des articles traitant de problèmes sociaux parus dans de "grands quotidiens".

2.3 La non-reconnaissance

Actuellement, dans les pays industrialisés, la reconnaissance du problème de l'analphabétisme est donc loin d'être assurée. Plusieurs facteurs, nous l'avons mentionné, entrent en considération qui vont de l'ignorance simple au désintéressement en passant par l'ethnocentrisme.

Pourtant, le mouvement actuel de pression pour une reconnaissance de l'alphabétisation ne peut qu'aller en se développant. Il s'agit, nous en sommes convaincus, d'un processus irréversible. S'il est exact que les développements de l'économie des pays industrialisés exigent dans une certaine mesure une main-d'oeuvre plus apte à la mobilité, plus créative, on assistera à une pression du monde de l'économie pour une formation accrue de la main-d'oeuvre - et pour une partie de cette main-d'oeuvre, cette formation devra nécessairement passer par l'alphabétisation. Par ailleurs, indépendamment des exigences de l'économie, l'alphabétisation correspond à un besoin social réel, à une aspiration d'une proportion accrue des couches populaires au développement culturel. On constate, dans plusieurs pays, une pression croissante "de la base". Un tel mouvement est irréversible.

L'exemple de la France à cet égard s'avère très intéressant. Combien nombreux sont les fonctionnaires de l'éducation qui refusent d'admettre qu'il existe en France un problème d'analphabétisme ailleurs que chez les travailleurs immigrants et chez les gitans. Et pourtant, depuis quelques années, une certaine pression sociale se faisait de plus en plus manifeste. De nombreux adultes, français pure laine, demandaient l'autorisation de s'inscrire aux activités

d'alphabétisation exclusivement réservées aux immigrants. Dans un rapport récent commandé par l'ancien premier ministre (le Rapport Oheix sur la pauvreté), on admettait officiellement l'existence d'analphabètes français et scolarisés. On constatait que chaque année, environ cent mille jeunes quittaient l'école "aux plus bas niveaux" en étant virtuellement analphabètes et inéluctablement destinés aux emplois les plus précaires ou, plutôt, au chômage. Aussi le Groupe de travail interministériel présidé par monsieur Oheix proposait-il une campagne d'alphabétisation des adultes ("campagne de lutte contre l'illettrisme") au chapitre de ses recommandations. Un groupe de travail contre l'analphabétisme aurait pour mission entre autres de susciter des études sur la question de l'analphabétisme et d'élaborer les grandes lignes d'un programme national.

3. ORGANISATION DE L'ALPHABETISATION

3.1 Le rôle de l'Etat

. L'Etat et l'éducation des adultes

On a assité ces dernières années à une expansion considérable des systèmes publics d'éducation des adultes. Depuis les années 60, ce mouvement s'est considérablement accéléré. Ce développement rapide du secteur de l'éducation des adultes a accompagné la croissance, beaucoup plus considérable, des secteurs réguliers de l'enseignement secondaire et post-secondaire.

On reconnaît généralement que le développement des systèmes publics d'éducation au cours de ces années a été largement conditionné par les transformations des économies occidentales au cours des années d'après-guerre, la transformation d'un nombre considérable d'emplois (et l'apparition de nouveaux types d'emplois) ayant rendu nécessaire la "modernisation" et la formation d'une main-d'oeuvre plus scolarisée et plus qualifiée. Pour ce qui était de la main-d'oeuvre existante, on a planifié, dans les secteurs de l'éducation des adultes, des activités de rattrapage scolaire (formation générale) et de recyclage (formation professionnelle).

Ces transformations ont également été la résultante d'une pression sociale accrue en faveur du développement culturel et social et de la nécessité de l'intervention de l'Etat pour assurer cet objectif par un certain nombre de mesures, telle l'augmentation de la scolarité générale de base.

Les événements et les formules ont pu varier d'un pays à l'autre, mais le même mouvement fondamental s'est opéré. Le Québec francophone qui était sûrement l'une des sociétés occidentales "développées" les plus retardées en matière d'éducation (aux niveaux secondaire et postsecondaire et à l'éducation des adultes), a vu son système d'éducation transformé à la suite des recommandations du Rapport Parent. Dans la partie consacrée à l'éducation des adultes, ce rapport reprenait à son compte la priorité suggérée à la "formation académique" dans le rapport du Comité Ryan en confiant aux commissions scolaires la tâche principale de permettre le rattrapage scolaire surtout au niveau secondaire.

Alors qu'auparavant l'éducation des adultes avait constitué un secteur occupé presque exclusivement par des organisations privées, l'Etat faisait maintenant son entrée dans ce secteur. On reconnaissait généralement le rôle indispensable de l'Etat au moins en matière de financement (et de coordination): seul l'Etat possède les ressources financières pour intervenir de façon massive auprès de la population adulte. En outre, on estimait, dans bien des cas, que seul l'Etat était en mesure d'assumer les objectifs nationaux de développement des ressources humaines puisque, d'une part, il disposait de ressources plus considérables que les organisations privées ou volontaires d'éducation des adultes et que, d'autre part, il pouvait manifester une préoccupation pour la formation générale que manifestaient peu les entreprises économiques dans leurs activités de formation technique.

L'Etat et l'alphabétisation

Historiquement, dans la plupart des pays industrialisés, les activités d'alphabétisation ont été le fait d'organisations privées (un seul secteur a semble-t-il fait exception, c'est celui de l'armée où les états majors de plusieurs pays industrialisés ont dû planifier certaines activités d'alphabétisation à l'intention des recrues ou conscrits analphabètes). Mais dans tous les pays que nous connaissons, il n'y a eu augmentation significative des activités de l'alphabétisation qu'à partir du moment où l'Etat est intervenu. L'exemple de la Grande-Bretagne est révélateur. En 1973, on estimait qu'environ 5 000 adultes étaient inscrits aux activités d'alphabétisation.

Deux ans plus tard, suite à l'intervention de l'Etat, ce nombre avait décuplé: les activités d'alpha étaient offertes à plus de 50 000 adultes. En République Fédérale Allemande, c'est par la négative que se confirme la nécessité de l'intervention de l'Etat: l'action très mitigée et hésitante de l'Etat fédéral dans le domaine de l'alphabétisation freine la croissance de ces activités dans les Volkshochschulen (instituts d'éducation des adultes) et dans les associations volontaires.

Au cours des dix dernières années, s'il est exact que s'est manifestée une préoccupation croissante de plusieurs Etats dans le secteur de l'alphabétisation, il faut néanmoins noter que cette préoccupation s'est toujours traduite par des investissements limités. Jusqu'à présent, quand les Etats sont intervenus en alphabétisation, les sommes affectées n'étaient proportionnellement pas considérables - y compris dans les pays où l'alphabétisation a acquis un caractère officiel prioritaire. Il faut comprendre que l'alphabétisation est généralement située dans le cadre des programmes de formation générale et/ou de rattrapage pour les populations défavorisées et que ce secteur, dans son ensemble, n'a jamais constitué un secteur prioritaire d'investissement. (Peut-être ici faudrait-il faire certaines réserves pour les pays scandinaves, en particulier la Suède).

Alors que dans les années 60, le développement de l'éducation, l'extension de la formation générale étaient généralement considérés comme constituant un investissement profitable pour les pays industrialisés

(au Québec, on n'a qu'à se rappeler les débats au moment des réformes en éducation), ces principes sont maintenant mis en doute ou nuancés. Le développement général de la formation générale n'est plus nécessairement considéré comme un investissement "rentable". (On peut, dans une certaine mesure, établir une analogie avec le Tiers monde où dans plusieurs pays des programmes sélectifs et fonctionnels d'alphabétisation ont succédé aux campagnes massives et universelles).

Dans les pays occidentaux, on assiste depuis quelques années à un courant de contre-réforme où seraient privilégiés des programmes sélectifs d'éducation des adultes en fonction des besoins en main-d'oeuvre de l'économie. Cela se traduirait par une priorité au niveau des formations moyennement ou hautement spécialisées - ce qui ne peut que favoriser la main-d'oeuvre qui est moyennement ou hautement scolarisée. En France, les analyses des effets de la loi sur la formation professionnelle ont largement démontré que les cadres y étaient favorisés au détriment des manoeuvres. Au Canada, les nouvelles propositions du Gouvernement fédéral (Rapport Axworthy) pour la formation ont été explicitement "conçues afin de combler les pénuries en travailleurs spécialisés, d'accélérer le développement et la croissance économique ainsi que de faciliter l'adaptation de l'industrie"[1].

---

1 En première page du communiqué du 6 janvier 1982, du Ministre fédéral de l'Emploi et l'Immigration introduisant au document Politique fédérale en matière de formation professionnelle pour les années 1980. Programme national de formation.

On pourrait aisément donner d'autres exemples de cette tendance dans d'autres pays occidentaux, mais nous nous contenterons de citer un document de l'OCDE sur l'éducation récurrente traitant de l'"Egalité (sic) devant l'éducation":

> *"Le coût de l'enseignement traditionnel est appelé à augmenter à l'avenir et, de ce point de vue, l'éducation récurrente réduirait à tout le moins les gaspillages de temps et de ressources puisqu'elle permettrait aux étudiants peu motivés ou à ceux qui, pour une raison quelconque, réussissent mal dans leurs études, d'abandonner l'enseignement en sachant qu'ils pourront toujours y revenir s'ils y sont poussés par des motivations plus fortes"* [1].

On notera à nouveau l'euphémisme de l'échec scolaire "pour une raison quelconque" et on se rappellera à quel point les "besoins" et les "motivations" des individus sont déterminés par la position sociale et économique qu'ils occupent.

Dans un tel contexte, l'investissement significatif des Etats industrialisés dans les programmes d'alphabétisation et de formation générale des milieux populaires est loin d'être assuré.

La reconnaissance légale

Dans plusieurs pays (en particulier le Royaume-Uni et les USA), on estime qu'un facteur important pour

---

1 Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Egalité devant l'éducation. Position du problème. Le cas particulier de l'éducation récurrente, Paris, OCDE, s.d., p. 50.

que l'Etat intervienne dans le domaine de l'alphabétisation, c'est l'existence d'un texte de loi qui reconnaisse formellement le droit des adultes à l'éducation en général (ou à l'alphabétisation et/ou l'éducation de base en particulier). Plusieurs estiment que, aussi longtemps que ce droit n'est pas formellement reconnu, l'existence et le développement de l'alphabétisation sont soumis à l'arbitraire des décisions des administrations ou des pouvoirs politiques.

Dans certains pays scandinaves, on a orienté les politiques législatives afin d'assurer aux adultes le droit d'atteindre le niveau de scolarité qui était reconnu pour les jeunes. Dans plusieurs pays, on songerait à reconnaître formellement à chacun des citoyens un droit à un nombre déterminé d'années d'études subventionnées - lequel droit pouvant être utilisé tout au long de sa vie. (Au Québec, dans ses Hypothèses de solutions, la Commission d'étude sur la formation des adultes reprenait cette solution en proposant un "crédit" de quinze ans de scolarité minimum). Mais la question pratique qui se poserait alors serait d'assurer que ce droit puisse être effectivement utilisé par les moins scolarisés.

Ce droit légalement reconnu à l'alphabétisation et à une formation de base déterminée pourrait être d'autant plus important pour les populations sous-scolarisées que, en général, elles ne "font pas le poids" dans le rapport de forces social. Il leur est généralement difficile de faire reconnaître pratiquement et adéquatement leur droit démographique/démocratique à l'éducation.

Le grand pouvoir du financement

L'aspect commun minimal à l'intervention des Etats en matière d'alphabétisation, c'est le financement. Cet apport financier de l'Etat est d'autant plus important que les populations analphabètes et sous-scolarisées ne disposent évidemment pas des ressources pour financer elles-mêmes leurs activités de formation (alors que d'autres catégories sociales sont elles-mêmes en mesure d'autofinancer certaines formations - il suffit pour s'en convaincre de lire les rubriques "éducation-cours privés" dans les journaux de fins de semaine).

Dans certains cas, même si l'Etat finance les activités, on impose des frais d'inscription (et autres) qui ont un effet dissuasif auprès d'une certaine partie de la population. (C'est le cas pour l'alphabétisation dans certaines commissions scolaires - ce qui va à l'encontre de la position du Ministère... et de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui stipule que l'éducation doit être gratuite au niveau élémentaire).

Ce que nous voulons ici surtout souligner, c'est qu'en général celui qui dépense se réserve habituellement le pouvoir de définir comment l'argent sera dépensé. Dans la plupart des pays, c'est souvent par les critères et les modalités d'attribution du financement des activités d'alphabétisation que se déterminent souvent les modalités et les perspectives de l'activité d'alphabétisation elle-même. Un seul exemple suffit à illustrer cette question. Au Royaume-Uni, lorsqu'on a lancé la campagne d'alphabétisation, les "autorités

locales" (Local Education Authorities) ainsi que les organisations volontaires (en particulier la British Association of Settlements) ne pouvaient avoir accès au financement disponible que pour l'achat du matériel et la formation des moniteurs bénévoles.

3.2 Les politiques nationales

Une préoccupation inégale et récente

Utiliser le terme "politique nationale" pour se référer aux interventions des Etats des pays industrialisés est certainement exagéré. En fait la situation est très variée: cela va de la non-existence d'activités d'alpha à des initiatives isolées et, dans quelques pays, à un ensemble de mesures dans le domaine de l'alphabétisation.

Sauf peut-être dans le cas des Etats-Unis (qui ont une longue tradition d'intervention dans le domaine qu'ils appellent "Adult Basic Education"), les interventions des pays industrialisés dans le domaine de l'alphabétisation constituent un phénomène très récent comme en témoignent les dates suivantes: 1974, en Grande-Bretagne; 1975, au Danemark; 1977, en Suède; 1980, au Pays-Bas. C'est un phénomène récent puisqu'il est lié au processus de reconnaissance lente et difficile du phénomène de l'analphabétisme "indigène": en général, on découvre d'abord le problème de l'analphabétisme des immigrants, celui des gitans... puis,

à la fin, celui des "natifs". (Lorsque plus de données de base seront connues sur les activités d'alphabétisation dans les pays industrialisés, il sera intéressant d'avancer des hypothèses sur le processus de développement de ces activités et de vérifier à quel point ce processus a suivi ou non le pattern de l'alphabétisation des jeunes aux XVIIIe, XIXe et XXe siècles).

Enfin, dans les pays industrialisés présents au séminaire (certains pays absents tels le Portugal et l'Italie sont intervenus de façon significative dans ce domaine), on retrouve dans la plupart des cas des mesures ponctuelles. Et ce n'est qu'aux Etats-Unis, en Angleterre et, dans une certaine mesure, au Québec, que l'on retrouve une pratique établie d'alphabétisation.

Les perspectives

Il n'y a pas lieu de reprendre ici ce qui a été avancé dans les parties 1 et 2 du texte. Mais, d'une façon générale, on peut constater que le diagnostic et le traitement sont souvent à l'image de l'appareil qui les établit.

Dans une très large mesure, semble-t-il, les perspectives de l'alphabétisation sont celles du rattrapage. Les analphabètes souffriraient d'une "carence d'école". La réponse conséquente, c'est évidemment d'offrir des activités scolaires de rattrapage. Au Danemark, par exemple, la campagne "Danish for Adults" s'inscrivait

précisément dans cette perspective: on a programmé un programme d'éducation "compensatoire" (et corrective) au niveau de la langue danoise à l'intention des adultes qui n'avaient que sept années de scolarité. Dans certains cas, le programme d'alphabétisation constituera une mesure isolée, ponctuelle. Dans d'autres cas, il s'inscrira dans un ensemble de mesures scolaires à l'intention des populations "sous-scolarisées".

Dans les politiques à l'intention des milieux défavorisés, les Etats industrialisés ont souvent tendance à croire que la solution principale réside dans l'accroissement du temps passé à l'école. On assiste donc souvent à des tentatives d'ajouter des années d'école aux deux extrémités du système: ainsi au Québec, il y a maintenant en milieux populaires, les prématernelles, quatre ans; en France, on propose maintenant l'implantation d'écoles maternelles pour la préscolarisation dès l'âge de deux ans !

Dans d'autres pays, les contenus de l'alphabétisation sont plutôt définis dans la perspective de l'adaptation sociale et d'une intégration (meilleure) au marché de l'emploi. La préoccupation essentielle (souvent exclusive), c'est d'harmoniser l'alphabétisation aux exigences de l'économie, de déterminer les contenus de formation en fonction de la structure du marché de l'emploi et de ses besoins. "Education de base", alphabétisation fonctionnelle" constituent des appellations fréquentes pour décrire ce type d'alphabétisation. Et tel que mentionné au début, la perspective behavioriste y est souvent présente: inculcation des modèles de comportements minimaux permettant d'assurer l'intégration minimale

des populations analphabètes aux fonctions sociales et économiques dévolues à certaines couches populaires. Les activités d'alphabétisation inscrites dans les programmes de formation professionnelle aux Etats-Unis et au Canada adoptent largement cette perspective.

Dans les deux premières orientations, les perspectives sont plutôt univoques et autoritaires. Y correspondent le plus souvent des programmes nationaux prédéterminés. Une perspective radicalement et qualitativement différente, c'est de faire dépendre les contenus et les modalités de l'alphabétisation des communautés et des groupes locaux concernés, de permettre que ces contenus et modalités s'intègrent dans le tissu social et culturel du milieu en le dynamisant.

* * *

Les perspectives des politiques d'alphabétisation doivent être situées dans le cadre des politiques des Etats à l'intention de leurs "milieux défavorisés". L'alphabétisation des adultes doit être mise en relation avec la question de l'alphabétisation des jeunes. On sait les difficultés que rencontre l'école officielle dans ce domaine. La plupart des pays ont constaté que l'école "universelle" produisait des effets différenciés selon le milieu social. On constate maintenant en outre que les expériences de stratégies scolaires de rattrapage, de mesures compensatoires (menées sur une large échelle aux Etats-Unis) n'ont pas produit les effets escomptés. Aussi existe-t-il

un mouvement en faveur de l'élaboration d'alternatives aux stratégies compensatoires. Ce courant[1] insiste sur la nécessité d'intervention plus globale de l'éco[illegible] (à l'encontre de la tendance à la spécialisation, à la catégorisation à outrance qui caractérisent souvent les stratégies compensatoires) et préconise des liens beaucoup plus étroits et souples entre la réalité de l'école et l'univers culturel et social des multiples "milieux défavorisés". Cette position n'est pas à l'effet de nier le besoin objectif de mesures de rattrapage, de compensation, mais de le situer dans une perspective qui prenne en compte la réalité des milieux et qui fasse place aux dynamismes et aux valeurs culturelles de ces milieux. Incidemment, il nous apparaît significatif que la principale étude américaine[2] à avoir brossé un tableau général des pratiques d'alphabétisation aux USA ait, dans ses conclusions, recommandé que la politique nationale d'alphabétisation devrait être modifiée radicalement: qu'une attention prioritaire soit accordée aux initiatives pluralistes, locales ("community based") et, au besoin, qu'on les suscite. Ainsi donc, les études menées tant sur l'école des jeunes que sur celle des adultes en milieux populaires se rejoignent pour constater l'échec de l'école "unitaire" qui s'appuyait sur le postulat d'une culture unitaire pour laquelle les groupes marginaux éprouvaient des difficultés d'accès.

---

1 Sur l'éducation compensatoire, il existe une abondante littérature qui en présente les expériences et en dresse le bilan. Nous citons à titre d'exemple: Little A. et Smith G., Stratégies de compensation. Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis, Paris, OCDE, 1971. Block J.H, Ed. Mastery Learning: Theory and Practice, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.

2 St-John Hunter Carman et Harman David, Adult Illiteracy in the United States, New York, McGraw-Hill, 1979. En particulier le chapitre 4, p. 103-135.

Et cette inversion radicale des postulats de base commence à donner lieu, dans de nombreux pays, à des expérimentations locales de plus en plus nombreuses.

Les structures

Il semble bien que les structures au travers desquelles sont administrées les politiques nationales d'alphabétisation varient au moins autant que les structures générales très diverses de l'éducation des adultes que l'on rencontre dans les pays industrialisés.

Mais on peut constater 1) que les structures de l'éducation des adultes ont tendance à reproduire (avec plus ou moins d'adaptations) les systèmes d'éducation des jeunes, 2) que les structures d'alphabétisation sont généralement intégrées à l'organisation générale de l'éducation des adultes.

Dans la mesure où l'on considère que l'alphabétisation fait partie intégrante de la formation académique générale des adultes, c'est habituellement le système régulier (public) d'éducation des adultes qui s'en voit confier la responsabilité. Dans les cas où l'on considère que l'alphabétisation est aussi partie intégrante de la formation de base des citoyens, le monopole du système public régulier tend à s'atténuer et la responsabilité de l'alpha est alors souvent partagée entre la structure (publique) régulière et les organisations volontaires. Cela se constate particulièrement dans les pays qui ont une tradition en matière d'organisations volontaires.

Dans certains pays, on retrouve une structure unifiée d'éducation des adultes, alors que dans d'autres, le pluralisme des intervenants constitue le principe organisationnel. Dans ces deux cas toutefois, c'est toujours le pouvoir politique qui élabore la politique générale d'alphabétisation, en détermine l'importance et en assure, à des degrés divers, le contrôle et l'encadrement général.

Il est peut être pertinent d'apporter quelques exemples concrets:

- Dans certains pays, l'alphabétisation est la responsabilité exclusive du système régulier d'éducation des adultes. C'est le cas, par exemple, des activités d'alpha en RFA qui se réalisent à l'intérieur des institutions d'éducation des adultes. C'était aussi le cas du Québec où les commissions scolaires s'étaient vues confier, au milieu des années 60, le monopole de l'organisation de la formation académique générale. De façon peut-être paradoxale c'est, semble-t-il, aussi le cas de la Suède où, depuis 1977, le parlement a confié à l'éducation des adultes du palier municipal des responsabilités spéciales à l'égard de celles et ceux qui n'ont pas atteint la scolarité initiale obligatoire ou qui ont une scolarité déficiente. (Cependant les "cercles d'études" - 3 millions de participants sur une population adulte de 5 millions - se sont vus suggérer par l'Etat une priorité portant sur les "matières de base").

- Dans d'autres pays, l'alphabétisation est intégrée aux structures pluralistes de l'éducation des adultes. Ainsi, aux Etats-Unis, la législation en matière d'éducation de base reconnaît à la fois le rôle du système public et celui des organisations volontaires et départage les responsabilités respectives.

- Dans le cas de la Grande-Bretagne, la totalité du secteur de l'alphabétisation est plutôt isolée du reste du système de l'éducation des adultes et, a fortiori, de l'enseignement régulier. C'est une agence largement indépendante, la Adult Literacy and Basic Skills Unit qui administre la politique nationale d'alphabétisation. Cette agence constitue un lien de coordination générale disposant de services d'appoint, mais ce sont les autorités locales et les organisations locales qui assument concrètement la responsabilité du travail spécifique d'alphabétisation.

L'organisation de l'alphabétisation dans les Pays-Bas ressemble, sous plusieurs aspects, au modèle britannique. Il existe un groupe national pour le travail d'alphabétisation qui coordonne l'ensemble des pratiques et donne son avis sur les politiques. Mais le travail d'alphabétisation proprement dit se réalise principalement au niveau local, dans des projets qui jouissent d'une très large autonomie par rapport aux structures régulières d'éducation.

* * *

Le problème de l'intégration et des rapports au système régulier d'éducation (des jeunes et des adultes) soulève plusieurs questions. Lorsque l'alphabétisation est complètement intégrée au système régulier, elle en prend trop souvent la physionomie bureaucratique et académique générale et elle risque alors d'être marginale et axée sur la scolarisation. Dans les pays où l'on a au contraire réservé une structure particulière à l'alpha (de la table de concertation jusqu'à une unité administrative), cette dernière se développe en vase clos et n'entretient pratiquement aucun lien avec le système régulier qui continue à former les jeunes analphabètes. Pour qui croit que le système scolaire public n'est pas susceptible de réformes internes dans le sens d'une démocratisation, il est normal de préférer une unité administrative la plus indépendante possible. Mais dans la mesure où l'on pense que le système public d'éducation peut, dans une certaine mesure, et doit être transformé, il y a lieu de souhaiter qu'au moins un secteur des activités d'alphabétisation soit intégré au système public et puisse le confronter de l'intérieur. En Grande-Bretagne, plusieurs intervenants en alphabétisation ont constaté que la large autonomie accordée à l'alphabétisation et son isolement de l'ensemble du système d'éducation contribuaient à reléguer à l'arrière-scène la relation entre l'alphabétisation et l'échec de l'école en milieux populaires. Au niveau même de l'éducation des adultes, d'aucuns estiment que la structure contribue à une réduction du problème de l'analphabétisme à la seule question de la maîtrise technique du code et qu'elle constitue bien souvent un obstacle aux relations et articulations

que l'alpha devrait entretenir avec l'éducation populaire, mais aussi avec la formation générale (subséquente) et la formation professionnelle.

Les rapports Etat/organisations volontaires

Dans l'ensemble des pays industrialisés, on semble opiner que l'alphabétisation des adultes ne constitue pas le monopole de l'Etat (alors que d'une façon générale on reconnaît ce monopole en matière d'alphabétisation des enfants). Donc, tout en reconnaissant une responsabilité générale à l'Etat, on estime généralement que la responsabilité de l'alphabétisation doit être partagée ("partnership", dit-on aux USA) avec les organisations volontaires ou privées.

Au niveau même de l'Etat, alors que dans certains pays le Gouvernement central semble être l'acteur prépondérant, dans plusieurs autres pays, c'est aux institutions publiques provinciales ou locales (en particulier conseils scolaires locaux et/ou municipalités assumant les responsabilités en matière d'instruction primaire et secondaire) que l'on confie la responsabilité pratique de l'organisation de l'alphabétisation dans ces milieux. La logique qui sous-tend cette politique est évidente: on souhaite que les activités d'alphabétisation soient le plus près possible des populations auxquelles elles s'adressent.

Ceci étant, même dans les nombreux cas où l'alphabétisation est localement administrée par les institutions publique locales, on reconnaît concurremment la responsabilité des organisations volontaires nationales et/ou

locales. C'est que l'on reconnaît des rôles et responsabilités spécifiques respectives au réseau public et au "réseau" privé et/ou volontaire. Les institutions publiques se voient plutôt confier la responsabilité de la formation de base (académique) générale. Ce sont elles qui sont en mesure d'établir les liens entre l'alphabétisation initiale et l'ensemble de l'éducation formelle. Ce sont les institutions qui sont également en mesure d'établir les liens entre la formation initiale, la formation générale et l'accès aux formations liées au travail (formation professionnelle). Ce sont également elles qui sont responsables de "créditer" la formation, tant celle qu'elles dispensent que, éventuellement, celle réalisée dans les organisations volontaires. Ce sont également l'Etat et les institutions publiques qui sont en mesure d'établir certaines normes générales, certains seuils pour la formation générale. Une telle liste n'est pas exhaustive, mais elle permet de saisir au moins deux fonctions qui incombent aux institutions publiques: 1) assurer la formation initiale, premier palier de la formation générale, 2) établir les mécanismes de certification pour l'ensemble des activités de formation de base (y compris l'autodidaxie) et organiser les passages de la formation initiale ou de base (incluant l'alpha) aux autres secteurs de la formation.

Les organisations volontaires sont susceptibles de réaliser une alphabétisation beaucoup plus enracinée dans les milieux spécifiques où elles interviennent et dans une perspective qui corresponde beaucoup plus aux besoins globaux des personnes analphabètes et de leurs milieux de vie. Potentiellement, l'alphabétisation

réalisée par les organisations volontaires est moins centrée exclusivement sur les seuls apprentissages cognitifs en vue de la maîtrise du code. Ces apprentissages s'inscrivent plutôt dans une perspective de développement personnel et communautaire du milieu qui s'organise.

•

Ce tableau est certainement trop idyllique. Dans bien des cas, la complémentarité organisations volontaires/intitutions publiques est une complémentarité d'abord économique: les organisations privées (où le bénévolat existe sur une large échelle) réalisant à beaucoup moins de frais les activités d'alphabétisation. Par ailleurs, il existe des organisations privées d'alphabétisation qui fonctionnent de façon très centralisatrice, formelle et scolarisante: la souplesse existe au niveau de la façon d'atteindre la population visée et non pas au niveau du contenu même de l'alphabétisation et des pratiques pédagogiques. L'exemple le plus évident est sûrement celui de la multinationale de l'alphabétisation privée, la Laubach Literacy International, dont la modalité d'intervention est le tutorat réalisé par des bénévoles, et qui fournit à ses tuteurs bénévoles une petite valise qui contient tout le matériel requis pour une alphabétisation axée principalement sur l'apprentissage aseptisé du code et sur l'adaptation individuelle des analphabètes à leur position sociale.

Dans tous les pays, on reconnaît généralement en outre que les organisations volontaires /privées parviennent

à rejoindre de façon beaucoup plus efficace que les institutions publiques les groupes sociaux les plus marginaux.

•

Quand on observe la nature des rapports entre les organisations volontaires/privées d'une part et les institutions administratives de gestion, de contrôle de l'alphabétisation ainsi que les institutions publiques d'alphabétisation d'autre part, on est surpris de constater que dans beaucoup de pays, ces rapports semblent beaucoup plus harmonieux qu'au Québec. Cela mérite une réflexion rapide.

Il est certain que dans plusieurs pays, les organisations privées d'alphabétisation partagent la même vision de l'alpha, de l'éducation, du développement culturel et social que celle des fonctionnaires de l'administration et des hommes politiques (ce semble être le cas aux USA au moins pour les grandes organisations nationales). Par ailleurs, il existe dans certains pays (ex.: pays scandinaves) une longue tradition de collaboration, de rapports consensuels entre les organisations ouvrières et populaires et l'Etat. Au Royaume-Uni, il n'a peut-être pas été indifférent que la campagne ait été lancée sous un gouvernement travailliste. Il est également possible que dans d'autres pays industrialisés, les organisations volontaires, qui ont une plus longue tradition qu'au Québec, fassent une distinction plus nette entre le travail d'alphabétisation et une certaine activité de prosélytisme militant. Et on constate également

que la reconnaissance du travail des organisations ouvrières et populaires s'accompagne d'un financement qui semble beaucoup plus adéquat que les écarts démesurés que l'on constate au Québec.

Mais il y a plus. Il nous a semblé que dans plusieurs pays existe une tradition de respect de l'autonomie locale de la part de l'administration gouvernementale (au Royaume-Uni, l'éducation des adultes est d'ailleurs largement basée sur les initiatives non gouvernementales). Au niveau des administrations locales, il semble également que la reconnaissance des spécificités de chacun induit des rapports de coopération plutôt que de compétition ou d'opposition. Dans plusieurs pays également, on semble avoir réellement admis un certain pluralisme social: que des expériences d'alphabétisation et d'éducation populaire qui s'appuient sur des projets de société différents de ceux de l'appareil administratif ou du pouvoir politique puissent aussi avoir droit de cité.

Evidemment, ce ne sont que des impressions et le tableau n'est pas si rose. Mais on ne semble pas retrouver ailleurs cette tradition (presque maladive) d'ingérence et de contrôle à tout prix de l'appareil administratif vis-à-vis des actions des organisations volontaires. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec évoquait d'ailleurs récemment ce problème avec tout le doigté dont il sait faire preuve:

> *"Le poids des institutions scolaires et de leurs ressources rendent plus d'un organisme volontaire réticent et même hostile à une*

collaboration dans un système qui maintient un tel déséquilibre des pouvoirs et qui représente une force de récupération quasi irrésistible" [1].

Incidemment, au sujet des organisations volontaires il y a lieu de relever que jusqu'à présent, les organisations ouvrières ont été presque complètement absentes du débat sur l'alphabétisation. La situation semble sensiblement différente dans plusieurs pays européens.

3.3 Les campagnes d'alphabétisation: coups de force éducationnels ?

En traitant des politiques nationales, il convient de réserver une place spéciale à la question des campagnes nationales. Il y a certainement quelque chose de séduisant rattaché à la notion de campagne. Est-ce que cela ne traduit pas une volonté politique indéniable d'éliminer rapidement et radicalement un problème qui ne saurait être longtemps toléré ? De l'Union soviétique de la révolution d'octobre jusqu'aux combattants du Nicaragua, les campagnes d'alphabétisation ont été souvent la manifestation tangible d'une mobilisation générale pour éliminer le problème de l'analphabétisme. Plus près de nous en termes de type de société, la Grande-Bretagne n'a-t-elle pas également fait la preuve de la possibilité d'une campagne en pays industrialisés ?

. Les grandes campagnes

Il y eut tout au cours du XXe siècle de grandes campagnes d'alphabétisation: celles de l'URSS, du Vietnam,

---

1 Conseil supérieur de l'éducation, L'Etat et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980, Québec CSE, 1981, p. 170.

du Brésil, du Chili, de Guinée-Bissau et du Nicaragua sont souvent évoquées lorsque l'on se réfère à ces grands mouvements de masse. Il faut pourtant prendre en considération le contexte spécifique dans lequel ces campagnes se sont réalisées.

Sur le caractère de soudaineté et d'urgence et de mobilisation populaire de ces campagnes, il faut avoir à l'esprit que ces campagnes ont été habituellement déclenchées suite à une transformation politique majeure dans les pays concernés. En ce qui a trait à l'alphabétisation proprement dite, ces campagnes s'adressaient à des analphabètes complets qui n'avaient jamais été scolarisés, et l'analphabétisme total constituait le fait de la presque totalité de la société, sinon d'un fort pourcentage. En outre, l'activité d'alphabétisation s'inscrivait comme un élément de transformations beaucoup plus globales qui étaient, selon les cas particuliers, d'ordre économique, social, culturel et politique. Et c'est dans les rapports qu'elle entretenait avec ces multiples processus de transformation que l'alphabétisation prenait son sens. Encore récemment au Nicaragua, le Gouvernement révolutionnaire a estimé que la transformation sociale, économique, politique et culturelle de la société nicaraguayenne passait nécessairement par une "croisade" d'alphabétisation compte tenu que l'analphabétisme atteignait plus de la moitié de la population adulte du pays.

Dans une moindre mesure, les campagnes d'alphabétisation évoquent peut-être aussi les programmes massifs d'alphabétisation qui avaient été lancés dans le

Tiers monde sous l'égide de l'UNESCO. Ces programmes avaient été principalement axés sur l'alphabétisation/scolarisation massive des populations du Tiers monde. Suite à leur échec relatif, on leur a substitué des programmes plus sélectifs où entraient en considération des dimensions sociales, culturelles et économiques (par exemple le Programme expérimental mondial de l'alphabétisation).

En pays industrialisé

Ces campagnes (surtout les premières) sont nécessairement très différentes de celles qui ont eu lieu dans des pays industrialisés, en particulier aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. Ces dernières s'adressaient à une partie minoritaire de la population adulte et leur contenu était presque exclusivement centré sur l'alphabétisation et, éventuellement, la transformation socio-économique des conditions de vie et de travail des participants(es). En Grande-Bretagne on a investi, pour la première année, un million de livres sterling pour une population-cible de deux millions de personnes, alors qu'au Nicaragua, la croisade aura coûté vingt millions pour une population beaucoup moins considérable (sic).

Ces campagnes sont sûrement plus apparentées à l'Opération T.[illegible] du Lac St-Jean qu'aux grandes campagnes d'alphabétisation du Tiers monde. Le caractère "soudain" de leur intervention n'était pas lié à une transformation radicale de la situation politique, etc.

Par comparaison avec les campagnes massives du Tiers monde, on peut déjà s'interroger sur l'aspect illusoire ou limité de telles campagnes en pays industrialisés. Dans la mesure où l'analphabétisme est une composante d'un ensemble d'interactions d'ordre économique, social, culturel, etc., il est inévitable qu'en ne s'adressant qu'à une facette du problème, on n'aura qu'un résultat conséquent, c'est-à-dire limité. Aussi longtemps que la structure économique s'accommode d'une proportion de la main-d'oeuvre analphabète (complètement à la fin du XIXe siècle et fonctionnellement analphabète, à notre époque), il est chimérique de penser qu'une campagne massive d'alphabétisation pourra, à elle seule, modifier cette situation. L'échec des programmes massifs d'alpha/scolarisation dans le Tiers monde nous paraît extrêmement révélateur à cet effet.

En programmant des campagnes massives (ce qui est massif, c'est l'impact des médias) d'alphabétisation, on risque d'organiser une opération symbolico-politique de publicité qui met l'accent sur la responsabilité des individus analphabètes (qui devraient s'alphabétiser) plutôt que sur le système social qui produit et entretient les analphabètes et cela, tout en perpétuant l'illusion de l'égalité des chances par l'éducation. Les campagnes d'alphabétisation du type USA ou Grande-Bretagne risquent d'être plutôt des traitements de cosmétique symbolique donnant bonne conscience aux alphabétisés et mauvaise conscience à la majorité des analphabètes qui, les statistiques le démontrent, ne s'alphabétiseront pas. Pour l'Exposition universelle de 1967, l'administration montréalaise

a fait raser une des portes d'entrée à l'Expo, le Goose-Village (Village-aux-Oies) pour y substituer le complexe Cité-du-Havre et Habitat 67. Ça enjolivait la façade, mais n'éliminait pas du coup les quartiers populaires du bas de la ville.

L'improvisation

En pays industrialisés, ce type de campagne (particulièrement l'expérience britannique) a été marqué par l'improvisation. L'urgence n'était pas liée à un mouvement politique de masse, mais plutôt à une décision politique. Si on doit intervenir rapidement, on ne pourra qu'importer les méthodes scolaires établies, que reproduire les modèles dominants de l'éducation, qu'importer, sans les critiquer, les pratiques de la scolarisation des jeunes. Quand les échéances sont courtes, il y a danger que l'on accorde l'essentiel de ses énergies à la mise en place d'un appareil plutôt qu'à l'élaboration des activités pédagogiques. Ce sont souvent les contenus et les pratiques mêmes d'alphabétisation qui font les frais d'une telle précipitation. Un des problèmes, quand on improvise une politique, c'est que le modèle improvisé risque de s'imposer pour fort longtemps.

En Grande-Bretagne, lorsque la BBC a lancé sa campagne d'alphabétisation (On the Move), les structures locales d'accueil n'étaient pas toutes en place pour offrir des services d'alphabétisaion à ceux qui téléphoneraient suite aux émissions. De plus, on estime qu'entre le moment où les personnes téléphonaient au numéro central pour s'inscrire et le moment où les activités d'alphabétisation ont commencé à être dispensées, on a perdu

plus de la moitié de ceux qui avaient manifesté leur intérêt. (Au Québec, ne programme-t-on pas actuellement des productions audio-visuelles et autres pour susciter la participation alors que les structures actuelles d'alphabétisation sont contingentées par les contraintes budgétaires ?).

Les médias et la programmation

On aura constaté que les médias ont joué un rôle majeur dans le développement de ces campagnes. Or les grands médias nationaux, dont les coûts d'utilisation et de production se révèlent considérables, sont peu souples et revêtent bien souvent un caractère univoque et autoritaire. Il est difficile pour les médias nationaux de faire écho aux diversités culturelles et régionales (ainsi, les programmes de la BBC conçus et réalisés principalement par des Anglais ont suscité une participation proportionnelle beaucoup plus faible chez les Ecossais et les Gallois que chez les Anglais). Même si la télévision servait surtout de medium de recrutement, de sensibilisation et de support et que c'était localement que devaient être élaborés les contenus de l'alpha, la problématique de l'alphabétisation qui y était présentée n'en conditionnait pas moins le processus général. De plus, les manuels d'apprentissages étaient produits par l'équipe centrale.

La participation populaire

C'est presque inévitable, une campagne nationale axée sur les médias est susceptible d'atteindre une proportion considérable de la population en général et de

l'"auditoire-cible" en particulier. Mais les possibilités de recrutement massif de la population visée apparaissent beaucoup moins considérables. En Grande-Bretagne, sur une période de trois ans, on estime qu'environ 7% des deux millions d'analphabètes visés ont participé de façon significative aux activités d'alphabétisation. Dans les expériences américaines, les pourcentages étaient inférieurs. En fait, au début de la campagne de la BBC, on a recruté plus de volontaires bénévoles pour participer à l'alphabétisation par tutorat que d'analphabètes désireux de s'inscrire !

Dans toutes les expériences massives d'alphabétisation, les recherches ont démontré que l'on recrute principalement ceux et celles des analphabètes qui sont dans la position socio-économique la plus avantageuse et que les programmes "nationaux" centralisés d'alphabétisation (y compris avec l'aide des médias comme la télévision dont elle dit qu'elle est la nourriture quotidienne des classes populaires) ne parviennent pas ou peu à atteindre les populations les plus désavantagées.

On fait également face à des taux d'abandons considérables. Ainsi, au Danemark, dans l'expérience "Danish for adults", 50% de ceux qui avaient manifesté leur intérêt ont abandonné avant le début des cours; auquel pourcentage s'ajoute le taux d'abandon pendant les cours, lequel fut de 44%. De tels pourcentages de défection révèlent que, pour la majorité, l'effet de telles activités est exactement, objectivement et statistiquement, le contraire de celui qui était officiellement visé...

Enfin, il est une réalité inexorable lorsque l'on a recours à des médias: c'est que, dès les débuts, on recrute beaucoup de personnes. Par la suite, semble-t-il, le rythme de croissance n'est pas considérable. Au contraire, après un laps de temps assez court, il faut dépenser beaucoup plus d'énergies pour maintenir le nombre de participants au niveau initial, avoir recours à d'autres moyens pour les recruter. Le marketing risque alors - si ce n'est déjà fait au tout début - de prendre le pas sur le contenu et la pédagogie.

Le principe de fonctionnalité

Evidemment, pour l'appareil administratif dans la mesure où ça fonctionne, il n'y a pas trop de problèmes. Cela n'est d'ailleurs pas propre aux campagnes nationales axées sur les médias. Dans une large mesure, l'organisation des systèmes d'éducation des adultes est axée sur la "fonctionnalité" érigée en principe presque absolu. On met en place un appareil et ensuite, ce qui importe, c'est de parvenir à maintenir le volume d'activités. L'attention à la question des contenus est une préoccupation secondaire. Il peut y avoir des taux d'abandons considérables, exorbitants dans certains cas, mais dans la mesure où ceux et celles qui sortent de l'appareil sont remplacés par de nouveau arrivants, ça élimine les problèmes: le volume d'activités est maintenu. Et si, par bonheur, ceux qui rentrent sont plus nombreux que ceux qui abandonnent, c'est encore mieux: le volume d'activités augmente, l'appareil fonctionne!

(A ce sujet, une analyse des taux d'abandons aux cours d'éducation de base offerts au Québec pour une période de huit ans révèle des pourcentages d'abandons inquiétants).

. L'urgence ?

Pour revenir aux campagnes nationales, on peut estimer que si elles doivent exister, elles devraient d'abord s'articuler aux activités locales et régionales. Si on doit en mettre sur pied, ce devrait être des campagnes circonscrites, minimales de sensibilisation avec des rôles et fonctions limités.

D'aucuns estiment qu'il y a lieu d'agir immédiatement, à court terme et massivement afin d'assurer le plus rapidement possible aux populations analphabètes le rattrapage urgent qui s'impose. En ce sens, seule une stratégie massive, avec l'aide de médias nationaux, régionaux et locaux, est susceptible d'avoir un impact significatif et permettre ainsi le rattrapage qui s'impose.

Nous sommes d'accord sur l'urgence d'agir, mais cela ne doit pas être synonyme de précipitation. S'il faut utiliser des moyens radicaux, les campagnes nationales à l'aide de médias ont-elles fait la preuve qu'elles entraînaient des effets radicaux ? L'attention prioritaire ne devrait-elle pas être consacrée aux perspectives qui, elles, doivent être radicalement modifiées ?

Et puis, qui faut-il et que faut-il rattraper ? Avant de se mettre à courir, il y a lieu d'apprécier où se situe le peloton qui précède. Or, au cours des dernières années, dans les pays industrialisés, les populations sous-scolarisées se sont fait encore plus distancer:

> *"Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité a tendance à s'allonger et l'enseignement à devenir polyvalent. Aussi le premier cycle de l'enseignement secondaire, qui servait auparavant à "filtrer" les élèves pour les orienter vers un emploi, a-t-il changé de rôle. C'est précisément parce que ses effectifs rassemblent aujourd'hui la majorité du groupe d'âge qu'il ne constitue plus un critère suffisant pour l'affectation des emplois, mais se voit attribuer une fonction de sélection négative: à l'heure actuelle, les certificats délivrés à la fin de l'enseignement de base ou obligatoire servent surtout à évincer ceux qui ont obtenu des notes inférieures à la moyenne et quittent le système sans qualification"* [1].

3.4 Vers de nouvelles stratégies

Tout au long de ce texte, nous avons marqué des préférences pour certaines orientations en alphabétisation. Il nous semble qu'il faille relativiser les projets de campagnes nationales axées sur le hardware technologique au profit de stratégies beaucoup plus douces au niveau des moyens, mais radicales au niveau des perspectives.

---

1 OCDE, Le rôle des diplômes dans l'enseignement et dans la vie professionnelle, Paris, OCDE, 1977, p. 23.

Priorité à l'expérimentation

Dans l'ensemble des pays industrialisés, il ne semble pas y avoir de solutions instantanées au problème de l'analphabétisme. Ce qui semble évident, par ailleurs, c'est l'échec au moins relatif des expériences centralisées, scolarisantes, académiques et bureaucratiques de l'alphabétisation.

En ce sens, la priorité devrait être accordée à l'expérimentation de nouvelles avenues. Il devrait s'agir d'interventions "contrôlées", en ce sens que pour chaque nouvelle intervention, les hypothèses de départ devraient être claires et les résultats soumis à un examen critique.

Au Québec en particulier, aussi incroyable que cela puisse paraître, on ne retrouve pratiquement pas de bilan des pratiques d'alphabétisation, particulièrement dans les institutions publiques. D'une façon générale, même des données de base comme les statistiques de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) sont pratiquement inutilisables. Il y a plus d'un an, dans un document publié par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), nous invitions les intervenants concernés par l'alphabétisation à dresser un bilan des actions menées dans le domaine de l'alphabétisation "avant de lancer massivement la population sous-scolarisée du Québec" dans la consommation d'activités d'alphabétisation [1].

---

1 Wagner S., "Pour une alphabétisation populaire" in ICEA, 10 éléments clés pour une démocratisation de l'éducation des adultes, no 7, p. 13.

Mais, à part quelques exceptions isolées, on ne peut pas dire qu'un travail systématique a été accompli à ce niveau et que les intervenants sociaux se soient emparés de la question de l'alphabétisation.

Le fait qu'une phase d'expérimentation soit nécessaire n'implique pas qu'il ne faille pas une action vigoureuse et significative (en termes de ressources) dans le domaine de l'alphabétisation. Mais cela implique que l'on évite les croissances champignons, que l'on évite de mettre en place un appareil administratif, des modèles administratifs, un réseau administratif avant de définir certains principes de base pour l'alpha, avant de déterminer les responsabilités respectives des institutions publiques et des organisations volontaires; avant de situer la place de l'alphabétisation dans la formation générale d'une part et dans ses rapports à l'éducation populaire, au développement communautaire d'autre part.

Comme le recommandaient les groupes populaires en alphabétisation, il faudrait que la politique elle-même soit expérimentale. Récemment, dans une journée provinciale sur l'alphabétisation, on dénonçait unanimement l'alphabétisation scolarisante qui aurait été le lot des pratiques d'alphabétisation au cours des quinze dernières années. Peut-être que, si la politique mise en place à la suite du Rapport Parent eût été expérimentale, sujette à bilans et à révision au bout de trois ans, aurait-on pu en arriver à cette conclusion aux alentours de 1969...

L'exemple des Pay -Bas

Penser qu'une politique d'alphabétisation axée sur des principes de démocratisation pourrait se construire, progessivement, sur la base de quelques années, ne nous semble pas utopique. La politique d'alphabétisation au sens de la structure administrative pourrait bien être plutôt un terme, un aboutissement que le travail initial. L'exemple du développement de l'alphabétisation dans les Pays-Bas nous semble pertinent - même si, par plusieurs aspects, la situation est très différente du Québec.

Au Pays-Bas, la préoccupation pour l'alphabétisation est toute récente. Il s'agit pourtant d'une priorité qui s'affirme et où les divers paliers de l'Etat investissent des ressources croissantes. De 1977 à 1981, le nombre de participants(es) aux activités d'alphabétisation est passé de 200 à 5 000 (soit l'équivalent du Québec).

Dans le processus de développement de l'alphabétisation, on s'est d'abord appuyé sur certaines perspectives qui se dégageaient des premières pratiques d'alphabétisation et on a énoncé certains principes éducatifs qui doivent fonder et alimenter les pratiques d'alphabétisation.

Selon ces principes, le travail d'alphabétisation doit s'inscrire dans une perspective de développement communautaire, faciliter chez les participants(es) l'appropriation de leur réalité, l'effort pour résoudre tant les problèmes individuels que sociaux. On a également déterminé que le travail d'alphabétisation partirait de l'expérience quotidienne réfléchie.

Pour être conséquent avec ces principes, on a opté pour la formule de l'apprentissage en groupe plutôt que celle du tutorat individuel. Au niveau des structures, il existe, comme nous l'avons déjà mentionné, un groupe (restreint) national pour le travail d'alphabétisation qui assume des tâches de coordination et de développement. Au niveau central, existe également une équipe (restreinte) pour le développement et la recherche en alphabétisation qui se préoccupe du développement des politiques, de problèmes relatifs à la méthodologie, au matériel et à la formation des tuteurs.

Mais d'abord et avant tout sont privilégiés les regroupements locaux d'analphabètes - sur la base des principes déjà mentionnés - qui avec l'aide d'animateurs locaux, tentent de prendre en charge leur processus d'alphabétisation.

Le financement de ces activités est assuré par une contribution de l'Etat central, des provinces et des administrations locales.

En soi, il n'y a rien de particulièrement nouveau dans cette politique, dans ce type de pratique. Mais, semble-t-il, on a réussi à incorporer les éléments de diverses expériences étrangères en retenant ceux qui permettaient d'inscrire l'alphabétisation dans une perpective de démocratisation et d'autodéveloppement.

Pour terminer, je me permettrai une observation particulière. Aux Pays-Bas, comme en Grande-Bretagne, dans plusieurs projets locaux, on accorde une importance considérable à la production verbale et écrite des participants(es) aux ateliers d'alphabétisation. Cela rejoint un courant qui s'est amorcé, au Québec, depuis quelques années, dans certains projets locaux d'alphabétisation. L'expansion que cela a pris en Grande-Bretagne, en particulier, démontre qu'une telle opération pourrait se faire, au Québec, sur une plus grande échelle et que si nous disposions d'un stock de productions écrites par des "analphabètes", cela pourrait répondre à un besoin réel des populations des milieux populaires qui n'ont pas accès à une littérature qui leur soit accessible et qui reflète effectivement leur réalité. Déjà la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) a publié des "histoires de vie" [1]; de son côté, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation publiera dès février 1982, une nouvelle revue intitulée, Ecrire pour la première fois [2], qui rassemblera exclusivement des textes produits par les participants(es) d'ateliers d'alpha. C'est inspirant ! Mais, aborder cette question, c'est déjà entrer dans la prochaine partie...

---

1 Cartier R. et Houle G., La clientèle analphabète: une première recherche des besoins exprimés et non exprimés. Quelques histoires de vie, Montréal, CECM, 1981. Il s'agit ici de témoignages enregistrés puis transcrits. Mais on peu aussi retrouver, en nombre restreint, des vies d'"analphabètes" écrites par eux-mêmes. Quelques détenus ou ex-détenus l'ont fait. Dans le même genre, un texte retentissant était publié il y a quelques années: Labrosse, Jean-Guy, Ma chienne de vie. Autobiographie d'un orphelin, Montréal, Ed. du jour, 1964.

2 Ecrire pour la première fois, supplément au Bulletin Alphabétisation populaire (1er numéro à paraître en février 1982).

DOSSIER II

ENQUÊTES

Lettre - TEXTE / en vue d'une ethnographie de la lecture

Vivian Labrie
Institut québécois de recherche
sur la culture

Québec, le 9 mai 1981

Bonjour Jean-Paul,

puisque tu désires de toute façon publier ma lettre, je voudrais te proposer aujourd'hui que le texte que j'ai préparé pour ton collectif sur l'"alphabétisation devienne en fait "un texte dans une lettre", ce qui me permettra de mieux situer ma réflexion dans le contexte qui la fait naître et de respecter le fait que j'énonce ici une pensée en évolution qui ne gagne pas absolument à se formaliser trop vite.

Comme tu le verras, je me suis même amusée à libérer la conclusion de la gangue rigide que lui imposera l'imprimé en lui intercalant des commentaires manuscrits plus "fluides". J'aime bien l'allure de cette conclusion "à la dérive": ça me permet de tenir compte des remarques qu'ont suscité les premières lectures de ce texte - merci beaucoup pour les tiennes d'ailleurs -, et puis ça apprivoise en quelque sorte l'écrit qui, même dans des ouvrages "scientifiques", ne devrait pas masquer nos incertitudes par son apparence définitive. Après tout, nous concevons trop souvent l'écriture comme la fin d'une recherche (fin: objectif, et aussi fin: terme) alors qu'elle devrait avant tout être un instrument de communication, une occasion d'échanges d'idées, ce qui n'exclut pas, bien sûr, la notion d'oeuvre.

Parlant d'idées, j'en aurai mis du temps à ordonner les miennes sur ce sujet de la lecture comme comportement culturel! J'y vois pas mal plus clair maintenant et ça va me permettre d'être

plus efficace dans la partie de terrain qu'il me reste encore à effectuer. Elle m'importe beaucoup cette "ethnographie de la lecture" et fait curieusement, ça m'est pas rent face à l'Institut que face aux gens que j'ai pu rencontrer dans le cadre de mon enquête que je me sens le plus engagée.

Entre autres le contact avec les gens des cours d'alphabétisation a été vraiment passionnant : mais où est-il l'"homme moyen" au travers de ces individualités si bien cernées ? L'accueil qu'on m'y a fait m'a fait penser aux beaux jours de l'enquête de Tracadie : une contact de personne à personne, avec la possibilité d'aller très vite au coeur des choses en demeurant entier. Avant que leurs cours ne finissent - ça a l'air vraiment difficile pour eux d'obtenir un financement stable ! -, je suis allée dire merci avec Gabrielle en pyjama : même dans une école, c'était la vie en contact avec la vie.

Il va me falloir tout réécouter ces entrevues avec attention, en transcrire de bons bouts, etc. Je parle très peu de mon enquête présente dans le "gagier" : je garde ça pour plus tard, et de toute façon, il me semble qu'il y avait assez à débrouiller avant cela. Je te glisse tout de même un mot de quelques impressions, au moins en ce qui concerne la partie alphabétisation de l'enquête :

> la démarche ethnographique peut contenir une dimension thérapeutique inattendue, tel Claude, au passé extrêmement lourd,

qui me dit qu'il a eu l'impression de se débonner en me parlant et qui croit qu'il faudrait recommencer ça "au moins une fois par année";

il y a une certaine façon de voir la vie avec sagesse, sans critique et tout le bazar, qui déborde complètement de tout catégorie préconçue, instruction ou autre. Des gens qui vivent tout droit sur leur axe. Et ça j'en retrouve beaucoup chez les gens des cours d'alphabétisation. Moi j'ai trouvé des maîtres; j'ai pris des leçons;

ailleurs aussi bien sûr, comme avec ce libraire il y a quelques jours qui m'a dit qu'il fallait se méfier de la lecture parce que c'est "artificiel". Ce qui est "naturel" d'après lui, c'est l'observation, la réflexion. Autrement dit il faut pouvoir lire et retomber dans le réel.

Je suis surpris (pas la première j'imagine) par le caractère disparate des classes d'alphabétisation: des "lents" d'esprit, à côté d'esprits vifs et capables d'apprendre rapidement; des gens qui s'entêtent en apprenant à lire alors que d'autres le font presque comme un loisir. Comme si, une fois le tamis de l'école standard passé, il restait dans le sac nos "scolarisé" des éléments "divers", des personnes n'ayant pas appris à lire pour des raisons fort variées. Quelles conséquences est-ce que ça a sur la pédagogie? Se préoccupe-t-on de ça?

. Il y a dans ce groupe des gens fort bien organisés, autonomes, etc., qui ne souffrent pas de leur non alphabétisation. Il y a aussi des histoires d'oppression à faire pleurer, comme ce même Claude qui a passé son enfance et son adolescence avec les enfants "immotiés" de l'hôpital Ste-Anne à Baie St-Paul parce qu'il était orphelin, et qui a été privé de ses droits les plus élémentaires jusqu'à 18 ans. N'a pas été scolarisé ; a mangé avec fourchette et couteau pour la première fois à 14 ans ; a mangé dans un restaurant pour la première fois à 18 ans ; a vu des gens mourir dans la salle commune après qu'on leur ait refusé d'aller au lit comme ils le demandaient ; ne pouvait manger tranquillement dans son assiette pendant ce temps-là parce que les plus débiles venaient lui prendre sa nourriture sans crier garde, etc. etc. Plus j'en entends parler plus cet hôpital semble avoir eu toutes les caractéristiques d'un camp de concentration. J'en avais déjà reçu des échos autrement, mais vraiment ce récit passe toutes les bornes.

Ceci dit, il faudrait bien que j'en arrive maintenant au texte lui-même, lequel, comme son titre l'indique, m'apparaît comme une réflexion préliminaire au compte-rendu ethnographique, même s'il naît malgré tout d'un premier contact avec le terrain.

L'ESPRIT ET LA LETTRE: RÉFLEXION PRÉLIMINAIRE À UNE ETHNOGRAPHIE DE LA LECTURE

Le débat sur l'analphabétisme mène presque inévitablement à la critique du terme lui-même, qui semble ne se définir que par sa carence à être quelque chose d'autre. Peu de publications engagées ne paraissent aujourd'hui sans mentionner cette situation gênante: le travail d'alphabétisation paraît essentiel, il naît dans les meilleures situations d'une volonté puissante de justice sociale - et dans les pires, d'un besoin de paraître de l'Etat devant la critique nationale ou internationale -, mais il oblige, par son urgence même, à définir des catégories sociales marginales et sous-privilégiées, qu'on étiquette comme étant situées en dehors du lieu commun que constitue l'alphabet. Le terme anglais "illiteracy" empire encore plus les choses puisqu'il sous-entend l'absence de littérature: on peut toujours affirmer qu'une personne soit analphabète, mais peut-elle vraiment être illettrée, privée de littérature ?

Une petite note en passant : tu te demandais si c'était vraiment là le sens du mot illiteracy. Vérification faite dans un Webster, c'est encore pire. En effet le mot, qui vient du latin illiteratus (sans lettre), qualifie un manque d'éducation et de culture : "lack of education or culture, especially inability to read or write". Quant à literary qui signifie "en relation avec la littérature", il ne possède pas son inverse "illiterary". Ce n'est donc pas tant à une privation de littérature qu'il faut penser ici, qu'à une privation de culture ...

Et pourtant, même avec les pédagogies les plus éveillées et les plus respectueuses, ces termes - analphabète, illettré - constituent les seules références offertes par notre vocabulaire, en plus de quelques périphrases du genre "personne qui ne sait ni lire ni écrire", pour décrire exactement la situation d'"ignorance" de ceux qui sont visés par ces pédagogies.

Plutôt que de chercher à nommer autrement la réalité et à fuir ainsi le sens "cru" véhiculé par le mot, il nous faudrait peut-être nous interroger sur les raisons qui nous poussent ainsi à nommer, à "désigner" ceux qui n'ont pas appris l'"écriture". Comment se fait-il qu'il nous faut des analphabètes alors que nous n'avons pas d'a-musiciens, d'an-artisans, d'a-comédiens? Que la langue définisse des qualités soit, mais qu'elle se préoccupe de définir l'absence de qualité, voilà qui donne à réfléchir, et qui nous renvoie à la notion d'ensemble logique où, si on définit par A les éléments qui en font partie, on peut définir par non-A ceux qui n'en font pas partie. Quel est donc alors cet ensemble si important, si essentiel, qu'il nous faille définir son endroit comme son envers - j'ai failli commettre un lapsus et écrire "enfer" ! - ? La réponse est évidente. Trop évidente même. Le critère qui détermine le dedans et le dehors de cette configuration sociale, qui en dessine le centre et la périphérie, c'est la maîtrise de la communication par l'écrit, apprentissage trop difficile pour être soutenu uniquement par le quotidien et qui implique presque inévitablement un effort organisé et dirigé.

Cette maîtrise de l'écrit fait d'ailleurs partie de notre conception de la normalité: au XX^{e} siècle, dans notre société, il est normal que quelqu'un sache lire et écrire; dans les rapports sociaux organisés, on présume que les gens savent lire. Non seulement le citoyen est-il tenu de ne pas ignorer la loi, mais il doit pouvoir évoluer dans le monde de formules qui en découle. On ne s'étonnera pas alors qu'un titre comme Un adulte sur dix ne sait ni lire ni écrire (le Devoir, mardi, 4 novembre 1980) soit propre à nous effrayer, à nous choquer.

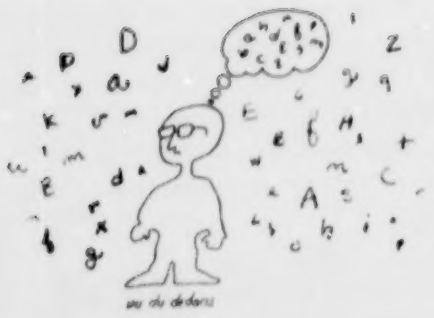
Questionner la normalité de l'écrit, c'est un peu comme sortir des archives une valeur acquise, pratiquement un axiome de la culture du XX^{e} siècle. Mais axiome pour qui ? Pour ceux qui pensent et commentent la culture ? Pour ceux qui l'orientent et l'encadrent ? Pour ceux qui l'affichent ou l'achètent ? D'où vient cette conviction ferme que pour être une personne à part entière il faut nécessairement savoir lire et écrire, et que sans cela, on n'est "pas du monde" ? Non qu'il faille démobiliser le débat, mais la lutte pour l'alphabétisation naît de la reconnaissance implicite que celle-ci est nécessaire au plein exercice des libertés individuelles: hors de la lettre, point de salut !

Ce mur urbain de la lettre, et son pont-levis, l'école, n'est pourtant pas seul au coeur de l'histoire du savoir. Les anciens ne plaçaient pas nécessairement l'écriture au centre de leurs discours - Platon s'en méfiait même beaucoup - et encore aujourd'hui, les grandes contributions à la connaissance dépendent au moins autant de la rhétorique et du débat direct que de la consignation écrite. Il y a des histoires de l'alphabétisation et de la scolarisation à faire. Les travaux de Furet et Ozouf sur l'alphabétisation en France ouvrent une voie méthodologique à la fois bien documentée et éclairante, d'autant plus qu'ils tiennent compte de cette dimension très importante de la variation régionale[1].

S'il peut être utile de se décentrer ainsi de nos évidences assises par l'histoire, on peut aussi tenter de le faire en jouant sur l'espace social et culturel. Sans méconnaître l'apport de l'anthropologie dans la "découverte", de civilisations autres, et notamment de civilisations "sans écriture", il pourrait être intéressant d'examiner d'un peu plus près comment les folkloristes ont conçu leur terrain "populaire", eux dont les

---

1 François Furet et Jacques Ozouf, Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris, Les Editions de minuit, 1977, 2 tomes. (Collection "Le sens commun")



de recherche, vers une sorte d'ethnographie de la lecture où je pourrais confronter le regard extérieur d'informateurs de culture essentiellement orale à celui de lecteurs de niveau varié de pratique et d'intérêt.

Cette ethnographie de la lecture n'était cependant possible que dans la mesure où je pourrais me dissocier de toute "idéologie" du livre pour analyser de façon neuve, je dirais même naïve, ce que j'en verrais ou ce qu'on m'en dirait. Il me fallait d'une certaine façon sortir de ce contexte de normalité qui place avec beaucoup de naturel la lecture sur un piédestal et l'analphabétisme dans les bidonvilles. Pour atteindre la réalité, il fallait apercevoir son mythe et le domestiquer.

Mais il n'est pas facile de *"partir en observation et de reconstruire le réel accablé par les habitudes de pensées quotidiennes"*, pour reprendre l'expression de Jean-Paul Hautecoeur[1]. La recherche, commencée seulement depuis janvier 1981, n'est pas assez avancée pour que je puisse

---

1 Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ, Québec, 1978, p. 5.

travaux sur la tradition ont souvent coïncidé avec l'éveil d'un sentiment national et l'émergence d'un besoin de définition de l'identité par l'intérieur[1].

Ma contribution à cet ouvrage collectif sur l'alphabétisation se situe à ce niveau. Quoique psychosociologue de formation, je travaille depuis 1974 sur le terrain des folkloristes, essayant, par l'enquête ethnographique et la collecte dialoguée de contes populaires et autres éléments de littérature orale, de mieux connaître le fonctionnement des traditions orales et leurs modes de transmission[2]. Aussi ai-je été pour le moins étonnée quand on m'a offert, à la fin du printemps 1980, d'entreprendre une recherche sur la lecture à l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). Moi qui travaillais avec les "païens" de la lettre, quelle pouvait être ma compétence pour étudier un comportement aussi différent de l'oralité que la lecture ? Et j'ai réalisé tout à coup qu'après quelques années de plongée dans le monde de l'oral, c'était l'univers de l'écrit qui me paraissait autre, étranger, "non oral".

Etait-il possible de profiter de cette distance inhabituelle pour mieux situer la culture de l'écrit ? Dans cette optique, il me devenait essentiel de recourir à une sorte de groupe de référence ou groupe "contrôle", qui serait le plus possible de culture uniquement orale, donc "analphabète", de manière à pouvoir conserver cette distance et à saisir l'extérieur comme l'intérieur de cette dimension que j'allais aborder. Je me suis donc orientée, du moins pour une part de ce chantier

---

1 Voir Elli Köngäs-Maranda, "Ethnologie, folklore et l'indépendance des majorités minorisées", dans Frontières ethniques en devenir, Danielle Juteau-Lee (édit.), Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa, 1979, p. 187-197. (Société canadienne d'études ethniques, 7)

2 Voir Vivian Labrie, La tradition du conte populaire au Canada français: circonstances de la circulation et fonctionnement de la mémorisation, Paris, Université René Descartes (Paris V), thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines, 1978, XXIII-624 p. dactylographiées. Un exemplaire est déposé à la bibliothèque de l'université Laval.

en tirer des conclusions. Ma compréhension même du problème demeure en bonne partie errante: je lui en distingue des dimensions sans nécessairement pouvoir établir les liens qui permettraient d'en tirer un portrait clair. J'aimerais tout simplement esquisser ici, assez informellement, les quelques jalons qui, du mythe, me mènent déjà vers une réalité qui comporte plus de perspectives et de profondeur, et où les notions de parole et de savoir ne sont plus complètement aplaties sur celle d'écriture.

Le raisonnement que je voudrais proposer pour ce faire est en fait assez simple: il s'agit de confronter l'idée reçue à une réalité qui la dépasse, l'idée reçue étant que l'écriture est le site privilégié de la connaissance, et la réalité montrant:

1. qu'il existe entre autres des savoirs oraux;
2. que la supériorité de l'écrit n'est pas absolue;
3. que la frontière n'est pas aussi étanche qu'on le croit entre l'écrit et l'oral.

Ceci nous amène alors à considérer la question de la lecture dans un contexte élargi où l'oralité et l'écriture forment un système complémentaire d'expression de la parole par la langue.

A tout seigneur tout honneur, nous nous dirigerons donc maintenant vers le point de départ de cet itinéraire en nous plaçant pour ainsi dire au pied de la lettre, en fait, au pied d'un immense alphabet.

1. *"Au commencement était l'Alphabet..."*

Alphabet.
Alphabétisation.
Analphabétisme.
Vingt-six lettres et quelques signes qui s'associent et se combinent pour contenir l'écriture.
Tout le savoir contenu dans ma bibliothèque tient dans ces vingt-six lettres.

Et pourtant, fort curieusement, la lettre est la première réalité qu'on oublie lorsqu'on apprend à lire couramment. Au début on bute dessus, on l'examine, puis on voit au travers d'elle, trop heureux d'accéder, nous semble-t-il directement, au sens qu'elle véhicule et qui constitue le seul but de notre lecture. Le décodage n'est vraiment réussi que s'il devient machinal, incorporé, quasi inconscient. Ainsi définira-t-on la lecture comme étant:

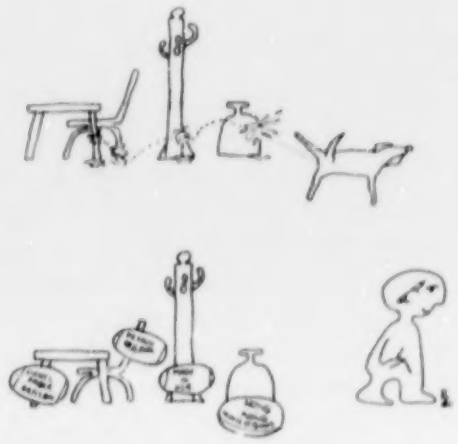
> *"... l'activité sémiotique complexe par laquelle le lecteur construit une signification pour un écrit donné en s'appuyant à la fois sur l'attente qu'il manifeste à l'égard de cet écrit et sur les matériaux graphiques contenus dans celui-ci"* [1].

---

1 Jean Hébrard, "Ecole et alphabétisation au XIX^{e} siècle" (approche psychopédagogique de documents historiques), Annales, 35, 1980, 1, p. 67.

S'il est heureux qu'on souhaite ainsi dépasser le "littéral", il n'empêche que l'emprise des lettres sur notre quotidien est autrement plus considérable qu'on ne peut l'imaginer au départ. Que se passe-t-il lorsqu'on s'arrête ainsi, un peu comme l'analphabète, à considérer la lettre pour elle-même, sans la faire disparaître derrière la lecture ?

Si j'éliminais de mon bureau tout objet marqué de lettres, je n'aurais plus ni crayon, ni table, ni chaise, ni lampe. Il ne me resterait plus en fait qu'un peu de café, sans tasse pour le boire. Tous les produits destinés à la consommation sont ainsi habituellement marqués. Même la nourriture, ce produit de la "nature", ne se présente pas dans les supermarchés sans ces marques écrites de "culture" que sont les emballages et les étiquettes.



Non seulement la lettre est-elle omniprésente, mais il existe également un culte de l'alphabet, dont il pourrait être intéressant un jour de répertorier les manifestations. Qu'on pense par exemple aux usages décoratifs de l'alphabet dans les échantillons traditionnels de travaux à

l'aiguille destinés aux débutants, ou à la représentation de l'alphabet sur nombre de jouets d'enfants, notamment sur leurs blocs de bois. Les cahiers à bricoler des tout-petits regorgent d'alphabets à colorier, à découper. L'expression "ABC" est même devenue synonyme d'apprentissage élémentaire: l'ABC de la menuiserie, l'ABC du jardinage... De même on sanctionne maintenant les travaux universitaires par des lettres: A,B,C,D,E, échec. Encore que la charge symbolique la plus forte se retrouve peut-être dans notre assiette: mais pourquoi donc mangeons-nous de la soupe à l'alphabet ou des céréales "Alpha bits" ?

Il ne faut pas être très versé dans l'art de la pensée latérale pour faire le lien ici avec une autre situation où on consomme concrètement une nourriture spirituelle... Si d'un côté nous évacuons la lettre de la lecture, d'un autre nous la sacralisons en quelque sorte en l'associant directement au savoir qu'elle contient, et en la confondant peut-être avec ce savoir. Du fond de sa Grèce antique, Platon avait mis ses contemporains en garde contre l'illusion que les caractères de l'écriture puissent être en soi intelligents:

> *"C'est que l'écriture, Phèdre, a un grave inconvénient, tout comme la peinture. Les produits de la peinture sont comme s'ils étaient vivants; mais pose-leur une question, ils gardent gravement le silence. Il en est de même des discours écrits. On pourrait croire qu'ils parlent en personnes intelligentes, mais demande-leur de t'expliquer ce qu'ils disent, ils ne te répondront qu'une chose, toujours la même..."*[1].

Cette illusion est pourtant encore fort bien enracinée. Toute l'idéologie de l'alphabétisation se retrouve contenue dans cette

---

1 Platon, Phèdre, page 166 de l'édition de poche Garnier - Flammarion, numéro 4, Paris, 1964.

publicité en faveur de la lecture, que diffusait le ministère des Affaires culturelles du Québec, il n'y a pas si longtemps à la télévision. Pour illustrer le slogan "Livrez-vous à la lecture", on y présentait sous forme de dessin animé le petit scénario suivant: un être sans âge, l'air abruti, est accroupi dans un désert où il contemple machinalement des objets immenses et de forme indéterminée; puis il est mis en contact avec un livre gigantesque qu'il se hasarde à toucher; dès qu'il le saisit le miracle se produit, il se gigantise à son tour pour devenir un beau jeune homme qui, livre en main, domine tout le paysage. Conclusion: livrez-vous à la lecture ![1]

La plupart des affiches réalisées pour des salons du livre reprennent cette symbolique du livre porteur de lumière, contenant la nature dans ses pages, ou nouvelle nature lui-même, telle cette affiche que je ne situe plus très bien mais qui représente une "forêt" de livres à travers laquelle circulent les gens. On a même poussé l'audace, au Salon du livre de Montréal 1980, jusqu'à présenter comme identification un livre-plante contenant comme seule inscription la mention: "Il était une fois..." ce qui, en soi, justifie assez le titre donné à la présente section...

Devant une association aussi étroite, et aussi viscérale entre le livre et le commencement du savoir, on comprend mieux qu'on associe également analphabétisme et ignorance:

---

1 Je cite de mémoire.

"Analphabétisme signifie, dans le réalisme quotidien d'ici, sous-développement, maladie endémique, misère. On l'accole "naturellement" au Tiers monde comme une malédiction ou bien comme un état antérieur de l'humanité séparé par quelque fatalité de l'histoire et du progrès" [1].

Cette conception de base, qui est dénoncée ici, apparaît d'ailleurs de façon assez convaincante dès les premiers titres d'une bibliographie de quatre-vingt-huit titres que j'ai commandée il y a un an à un système informatisé de références. Cette bibliographie, constituée automatiquement à partir d'un mot clé fourni par l'usager, ILLITERACY dans ce cas-ci, commence ainsi et je cite comme reçu c'est-à-dire en anglais:

- *Baltimore brings in PLATO to fight illiteracy.*
- *The human side of illiteracy.*
- *Literacy, illiteracy, and learning form television news.*
- *Britain tackles illiteracy.*
- *Paperbacks and progress against illiteracy.*
- *Should teachers treat illiteracy, hypocalligraphy and dysmathématica ?*
- *"The buck stops here": One remedy for university illiteracy.*
- *Biblical illiteracy: curse or blessing ?*
- *"The higher illiteracy": Some personal observations.*
- *How Cuba fought illiteracy.*
- *Adult functional illiteracy in Canada.*
- *Intensification of struggle against illiteracy.*
- *Incidence of adult illiteracy in Sydney metropolitan area.*
- *Economic illiteracy - The silent subversive.*
- *Adult illiteracy in a literate society - Explanations and solutions.*

---

1 Jean-Paul Hautecoeur, op. cit., p. 3.

- *Reducing reading illiteracy by improving reading materials.*
- *The higher illiteracy.*
- *The eradication of illiteracy among women in the Soviet East.*
- *The eradication of illiteracy in the USSR.*
- *Regrouping forces against illiteracy.*
- *The vicious circle of illiteracy, overpopulation and poverty - Functional literacy and family life planning education approach to tackle it.*
- *Illiteracy and poverty.*
- *Illiteracy in Devon during the industrial revolution.*
- *How illiteracy was wiped out in USSR.*
- *Role of school and college students in eradication of illiteracy.*
- *Etc.*

2. *Il était une fois...* l'oralité.

Cette bibliographie d'allure combative était d'autant plus paradoxale que je venais d'entreprendre, avec une équipe de quatre personnes à temps plein - deux transcripteurs, deux dactylos -, la transcription intensive d'une importante collection ethnographique, et ce, grâce à une subvention de près de cinquante mille dollars du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Parmi les trois mille documents oraux qui restaient à transcrire de cette collection, nous avions mis une priorité sur le répertoire de Hilaire Benoit, un conteur acadien exceptionnel qui nous avait légué tout près de cent contes dont plusieurs duraient plus d'une heure. Il a fallu plus de trois mois à l'équipe pour en faire le tour. Mille pages dactylographiées à simple interligne.

Hilaire n'écrit pourtant pratiquement jamais. Il sait lire, mais il est avant tout un conteur. Ce qu'il a lu ou entendu lire dans

sa jeunesse, c'était pour le raconter bien souvent. Ce qui fait qu'à ce répertoire d'origine orale et traditionnelle, on pourrait ajouter les versions orales d'un certain nombre de livres qui n'entrent pas dans le compte des mille pages.

Un jour, il a sorti d'une armoire un vieux livre jaune aux pages manquantes. C'était son exemplaire du Médecin des pauvres, un roman de cape et d'épée qu'il contait en trois soirs, et qui avait fait sa renommée lorsqu'il était un conteur actif. Après l'avoir feuilleté avec nous, il a pris son livre et nous l'a remis:

- Gardez-le, j'en ai plus besoin, je le sais.

Pour le savoir, il le savait. La version qu'il nous a contée ensuite vient d'être transcrite et elle compte près de deux cents pages.

Pourquoi d'ailleurs toujours ce révélateur en nombre de pages ? La parole d'Hilaire est-elle plus parole quand elle est écrite que lorsqu'elle est orale ? Et quelle est cette parole qui ne cesse pas d'être quand elle n'est pas exprimée: "je le sais" ? Bien sûr, il s'agit d'un savoir, et complexe dans le cas qui nous occupe.

Ce savoir, assez étendu pour occuper toute une cléricature quand on l'écrit, utilise toutes les ressources de l'art verbal du conteur pour faire surface. S'il est avant tout un événement, une performance individuelle, du moins dans sa forme perceptible, il ne relève pas seulement de l'individuel et de l'accidentel. La partie purement orale du répertoire d'Hilaire Benoit puise en fait très loin dans les générations qui l'ont précédé, et s'il n'est pas possible d'en reconstituer précisément la généalogie parce que le conte oral n'est pas "marqué", les ressources de l'analyse comparative nous montrent que certains romans courtois du moyen âge

s'inspirent des mêmes scénarios, et plus loin encore, on voit que son fin voleur de Paris possède un lointain ancêtre dans un conte égyptien noté bien avant Jésus-Christ et qu'on désigne habituellement comme le Conte des deux frères. Dans ces cas d'ailleurs, l'écriture ne sert qu'à faire la preuve historique d'un train de savoir qui existe et se perpétue sans elle.

En fait, pour les folkloristes, c'est-à-dire ceux qui s'occupent d'étudier les savoirs collectifs, le taux d'analphabétisme constitue presque un des plus sûrs indices de l'existence de traditions orales riches. Non qu'ils travaillent uniquement avec des analphabètes. La liste qui suit donne une idée du bassin-type d'informateurs:

- A. Arseneau, né en 1902, a fréquenté l'école deux mois. Il sait un peu lire et écrire.
- A. Basque, né en 1918, a fréquenté l'école jusqu'au grade 2. Il ne sait ni lire, ni écrire. Il savait l'anglais.
- D. Basque, né en 1902, a fréquenté l'école. Il connaît ses lettres.
- W. Brideau, né en 1906, a fréquenté l'école environ trois semaines. Il ne sait ni lire, ni écrire.
- A.F. Losier, née en 1829, a fréquenté l'école jusqu'au grade 7. Elle sait lire et écrire le français et l'anglais.
- E. Godin, né en 1885, a appris l'ABC. Il ne sait ni lire, ni écrire.
- A. Larocque, né en 1910, a fréquenté l'école jusqu'au troisième livre. Il sait lire et à peu près écrire.

- S.M. Brideau, née en 1899, n'a pas fréquenté l'école. Elle sait lire et écrire.
- A. St-Pierre-Brideau, née en 1922, a fréquenté l'école un "terme". Elle ne sait ni lire ni écrire[1].

Ces renseignements, les folkloristes ne les obtiennent d'ailleurs pas avant d'entreprendre leur enquête. Il leur importe même très peu que leurs informateurs sachent lire ou non. L'essentiel pour eux est de trouver des gens qui sauront les mettre en contact avec le répertoire et les usages traditionnels. Lecteur, non lecteur, c'est le savoir traditionnel qui compte, et, à cet égard, on trouve des "savants" et des "ignorants" dans les deux catégories. La découverte de l'analphabétisme y est en général accidentelle à la démarche d'enquête elle-même. Ceci dit, il semble exister une limite d'alphabétisation après laquelle celle-ci influence négativement la perpétuation des éléments les plus élaborés des savoirs oraux.

Les informateurs mentionnés plus haut habitent tous le comté de Gloucester, au Nouveau-Brunswick, qui était en 1911 l'un des comtés les moins alphabétisés au Canada: à cette date, 33% de la population adulte du comté ne savait ni lire, ni écrire, comparativement à 14% pour le Nouveau-Brunswick et à 10,5% pour l'ensemble du Canada, selon les chiffres probablement conservateurs du recensement. Cette moindre alphabétisation doit d'ailleurs être reliée à une histoire scolaire difficile, où l'élite acadienne à dû revenir fréquemment à la charge pour améliorer l'enseignement du français dans un système d'éducation anglophone fortement assimilateur. Nonobstant ce manque à pouvoir exister civiquement dans la plénitude de son droit de parole, qui donne entre autres à réfléchir sur les liens à faire et

---

1 Liste partielle, tirée de La tradition du conte populaire...p. 537-543.

à défaire entre "savoir" et "pouvoir", il nous faut cependant considérer qu'en 1981, si on excepte les comtés majoritairement amérindiens ou inuit, Gloucester est également l'un des comtés canadiens dont les habitants sont encore les plus doués et les plus comblés en matière de traditions orales, particulièrement en ce qui concerne le conte populaire.

L'idéologie qui ne voit dans la subsistance de ces traditions qu'un indice de retard culturel devrait interroger une autre idéologie du progrès culturel celle-là, qui, en se cultivant, croit nécessaire de s'acculturer, c'est-à-dire de se priver, au moins dans son discours, d'une part importante de ce qui la constitue. Comment se fait-il que la plupart des sociétés qui s'alphabétissent finissent souvent par perdre la conscience claire de leur oralité, allant même jusqu'à la renier dans certains cas ? Les intellectuels qui ont mis le mot "folk-lore" sur la carte au XIX^{e} siècle ne se sont pas intéressés à leur propre oralité: il leur a fallu se "démarquer" du discours vivant et soi-disant "naïf" qu'ils recueillaient en inventant des oppositions de termes comme populaire - savant, comme si l'oralité appartenait au peuple, et la science, à l'écriture. L'ethnographie et les folkloristes ne sont arrivés que tout récemment à la ville, lieu marqué par les lettres sinon alphabétisé par excellence, et encore, ils s'y cherchent une voie.

Mais l'analphabétisme et l'oralité ne seraient-ils pas le diable et l'ange d'une même réalité, propre à tous les humains ? En rejetant l'oralité avec l'analphabétisme, ne jette-t-on pas le "bébé avec l'eau du bain", comme le dit l'expression courante ? N'y aurait-il pas dans la vie orale d'une collectivité plus que des balivernes destinées à l'oubli sitôt proférées ? Il n'y a bien sûr que peu de pertes à mettre fadaises et foutras au rancart. Est-il bien certain cependant que la vie orale n'est pas intelligente ?

Se pourrait-il qu'elle soit intelligente ? Non pas primitivement intelligente comme on le concéderait facilement, mais pleinement intelligente comme une habileté de l'esprit à maîtriser un savoir spécifique et à le communiquer ?

Il se pourrait en effet que notre société, toute orientée symboliquement et bureaucratiquement vers l'écriture, s'avère à l'examen sous-développée en ce qui regarde son intelligence orale. On élimine de plus en plus comme inutiles la mémorisation et la rhétorique de l'école, alléguant que nous disposons dorénavant de mémoires artificielles plus pratiques et qu'il faut soulager l'esprit de ces contraintes pour lui permettre de s'intéresser à des activités plus créatrices. Oserions-nous également prétendre qu'un homme ne doit plus s'exercer à la course puisqu'il peut conduire une automobile ?

La chose est devenue un peu plus évidente pour moi le jour où je me suis retrouvée en Acadie à recueillir ces contes oraux dont il était question il y a un moment. Je me revois en 1976, à St-Irenée, petit village de l'arrière-pays de Tracadie, dans le salon chez Honoré, un très bon conteur. Deux jeunes, Ti-Guy et Odèle, sont assis par terre. Robert Bouthillier, avec qui je mène l'enquête, s'est installé tout près d'Honoré; il s'occupe de la prise de son. Notre conteur est assis sur le bord du divan, la cigarette allumée, le dos voûté, les mains appuyées sur les genoux, et il raconte depuis déjà quelques minutes un long récit merveilleux qui durera plus d'une heure.

Quant à moi, et bien j'ai pris place en face d'Honoré. Carnet d'enquête et plume en main, je les regarde tous et JE SUIS INCAPABLE D'ECOUTER LE CONTE. Je reviens à la charge plusieurs fois, essayant de percer le rideau de paroles pour pénétrer dans l'histoire, mais

j'y arrive à peine. Je suis distraite par mille détails et me sens physiquement mal à l'aise, tiraillée entre une immense envie de dormir et les impératifs de la plus élémentaire politesse. Rien à faire. Le conte se terminera tout à l'heure, et il ne m'en restera que des lambeaux insuffisamment ordonnés pour que je puisse seulement en tirer un résumé.

Il m'aura fallu beaucoup de temps et de stratagèmes avant que je puisse ressentir un plaisir réel à l'audition de ces terribles contes ! Ce n'est qu'en notant le résumé du récit à mesure, ou en m'occupant physiquement à une activité machinale comme un tricot, que j'ai pu assouplir à la longue ma capacité d'écoute. Alors que j'étais une lectrice assidue de contes merveilleux depuis ma plus tendre enfance, et que je me passionnais pour les phénomènes de mémoire collective et de tradition orale, je rencontrais mon Waterloo au moment même où j'avais le privilège inespéré d'entrer directement en contact avec cette tradition.

Ce handicap, plus prononcé chez moi que chez d'autres, a au moins eu pour mérite de me confronter à la valeur toute relative de l'intelligence, qui concentre probablement ses talents sur les habiletés cognitives qu'il lui est le plus rentable d'exercer personnellement, socialement et culturellement. Ce concept même d'intelligence est d'ailleurs en voie d'être totalement révisé par les psychologues qui

réalisent aujourd'hui que leurs tests d'intelligence en mesuraient en fait que l'aptitude des individus à se comporter intelligemment en situation de scolarisation traditionnelle.

Si on n'y fait pas attention, l'avènement d'une nouvelle ère de l'informatique et de la télévision interactive risque de provoquer une nouvelle polarisation "absolue" des définitions de l'intelligence autour des habiletés nécessaires à la manipulation de ces nouveaux moyens de communication. L'écriture classique des "pâtes et papiers" se trouvera-t-elle alors à son tour lésée de plus-value d'intelligence ?

3. L'écriture entre plusieurs eaux.

Si le recours à la notion d'intelligence peut nous aider à conférer un statut plus honorable à l'oralité que le ghetto dans lequel on semble la tenir, il

peut aussi contribuer à faire descendre la culture écrite de son piédestal, à lui faire perdre son visage rigide et hautain pour nous la faire voir sous jour plus "humain".

Cette recherche sur la lecture, que je mène en ce moment à l'IQRC, est intégrée à un chantier plus vaste de recherches sur la culture savante, les autres chantiers portant sur la culture populaire, les changements culturels et les problèmes d'identité. Quoique je la respecte, je ne souscris pas entièrement à cette décision du comité scientifique de l'Institut, qui conçoit d'emblée la lecture comme une pratique de la culture savante. On peut en effet concevoir comme savante cette activité qui consiste à pénétrer lentement un livre difficile, à interagir avec un texte en l'annotant régulièrement, à se servir de sa propre science pour saisir un discours qui l'interpelle, mais doit-on parler d'activité savante lorsqu'on feuillette un Playboy (quoi qu'on en dise !), qu'on lit un album au vocabulaire très simple à son enfant ou qu'on traverse en série des romans policiers qu'on oubliera aussitôt, même s'il s'agit dans les trois cas de lectures ? Une lecture machinale peut-elle être savante ?

Il y a que la référence à la lecture ne suffit pas; il faut également lui adjoindre une notion de qualité pour qu'on puisse la considérer comme savante. Tout est ici question de degré: il y a des lectures d'une science élémentaire, comme il y a des lectures très savantes. Il y a aussi j'imagine, mais qu'on ne me demande pas lesquelles, des lectures stupides: des textes mal écrits qui ne disent rien. Et je ne parle pas des lecteurs qui peuvent, bien sûr, interagir très différemment devant un même texte. Ici encore, Platon se permettait d'être critique:

> *"Mais celui qui pense qu'un discours écrit, quel qu'en soit le sujet, est nécessairement à beaucoup d'égards un badinage, et que jamais discours en vers ou en prose, écrit ou prononcé, ne mérite qu'on en fasse grand cas, non plus que ces discours que les rhapsodes récitent pour captiver les auditeurs, sans les admettre à discuter ni les instruire, et qu'en réalité, les meilleurs discours ne sont que des mémentos pour ceux qui savent; qu'au contraire les discours faits pour être étudiés, prononcés*

pour l'instruction des auditeurs et véritablement écrite dans leur âme, avec le juste, le beau et le bien pour sujet, sont les seuls qui soient claire, solides et dignes de considération, qu'il faut regarder de tels discours comme les fils légitimes de leur auteur, d'abord ceux qui vivent en lui et sont les produits de son esprit, puis ceux qui, fils ou frères de ceux-là, sont nés les uns dans telles âmes, les autres dans telles autres, sans démériter, cet homme-là, s'il n'a cure des autres sortes de discours, pourrait bien être celui que toi et moi nous souhaiterions d'être" [1].

Il faudrait se demander, également, où va notre kilomètre carré de forêt imprimée. Quel serait le pourcentage d'ouvrages savants dans une telle statistique ? Si on prend la lecture dans le sens neutre que commanderait son ethnographie, il nous faut nous attendre à ce que la publicité et la bureaucratie consomment une part non négligeable de papier. Il faudrait peut-être d'ailleurs distinguer le droit à la lecture du devoir de lecture. A cet égard, il est intéressant de constater que la lecture et l'écriture ne sont vraiment "obligatoires" que dans les cas de rapport entre les individus et une institution: pour voter seul, pour faire son rapport d'impôt, pour remplir une demande d'emploi, pour comprendre un contrat.

Joseph, que j'ai rencontré dernièrement, est mécanicien de son métier, à Québec. Il suit des cours d'alphabétisation par les soirs. Je lui ai demandé pourquoi, à son âge, il apprenait à lire et il m'a répondu que c'était pour obtenir une promotion. Il ne lira pas plus, ni plus souvent quand il saura mieux lire, car c'est un homme concret et manuel, mais il pourra remplir les formules de vérification du travail des autres mécaniciens nécessitées par la position de contremaître. C'est uniquement pour cela qu'il apprend à lire et à écrire. Sinon il n'aurait pas entrepris cet effort qui l'ennuie terriblement.

---

1 Platon, op. cit., p. 170

C'est cela l'alphabétisation fonctionnelle, c'est-à-dire une alphabétisation nécessaire à l'exercice de certaines fonctions dans une société qui concentre tous ses moyens de contrôle et beaucoup de ses moyens d'information dans une bureaucratie écrite. Les paroles s'envolent et les écrits restent, dit-on; aussi le document écrit constitue-t-il un moyen juste et vérifiable de sanctionner un geste. Mais il arrive aussi que l'on tienne le papier pour le geste: que dire de ces innombrables rapports dits "de tablette" qui donnent parfois l'impression que le fonctionnariat - quel mot ! - tourne en rond ? On situe aujourd'hui le seuil de l'alphabétisation fonctionnelle quelque part au début du cours secondaire. Cela donne à réfléchir. Le monde de l'écrit n'est pas qu'un monde civilisateur; il est aussi une jungle dans laquelle beaucoup se sentent perdus et où "la loi du plus fort est encore la meilleure".

Ce problème existe d'ailleurs à tous les niveaux de spécialisations dans l'écrit. On parle aujourd'hui d'un nouvel analphabétisme universitaire, "the higher illiteracy"[1]. Il est de plus en plus difficile de maîtriser ces monstres que sont devenues les bibliographies. Et il ne faut pas trop s'illusionner non plus devant les publications savantes quand on voit les guerres souvent fort peu courtoises que se livrent les scientifiques pour placer dans une revue "à comité de lecture" le papier qui leur assurera pain et beurre: le jeu de la science se joue souvent sous le coup de la règle du "publish or perish".

On peut remarquer aussi une tendance nette du monde de l'édition à couvrir par des volumes d'une grande qualité visuelle des secteurs d'activités pratiques

---

1 Voir l'un des titres de la bibliographie citée plus haut.

qui se sont fort bien passé jusqu'à maintenant des secours de l'écrit. Il n'est qu'à voir la part prise dans les librairies québécoises par les livres de cuisine. J'ai vu dernièrement une encyclopédie culinaire - de la cuisine de tous les jours, s'entend - en plusieurs volumes qui montrait en six étapes, photo à l'appui, comment casser un oeuf ! Les femmes de ma génération cuisent des aliments préparés en calquant scrupuleusement les recettes de leurs livres et elles cousent en calquant des patrons tout faits; en quoi seraient-elles plus civilisées que leurs grands-mères qui maîtrisaient sans livre toutes les étapes de la transformation des aliments du jardin à la table, ou qui cousaient les vêtements souvent fort complexes de leur famille, grâce à leur connaissance pratique des volumes corporels, de l'économie des tissus et des règles de la géométrie ? J'ai vu Alvina, une informatrice acadienne, analphabète au demeurant, reconstituer sur le tissu devant moi tous les morceaux d'une layette d'enfant, à partir de quelques principes de mesure et d'un morceau unique dont elle avait établi la forme sur papier en mesurant, sans règle, la largeur d'épaule de ma fille.

Quel est, après toutes ces considérations, le vrai visage de la lecture ? Si elle a avant tout accès à un sens écrit, il nous reste à régler le problème suivant: jusqu'où dans la progression suivante, l'accès au sens est-il suffisant pour ne pas commander de relecture ?

- Je lis un texte silencieusement.
- Je lis un texte tout bas en remuant les lèvres.
- Je lis un texte à voix haute.
- Je lis un texte à voix haute à d'autres personnes.
- Je lis un texte tout fort à d'autres, et je m'arrête pour le commenter.
- J'écoute un texte qu'on me lit.
- J'écoute le texte qu'on me lit et son commentaire.

- Je raconte un texte que j'ai lu à d'autres.
- Je raconte à d'autres un texte que quelqu'un a lu et m'a raconté.
- Je raconte à d'autres ce que quelqu'un d'autre m'a raconté sans savoir d'où ça vient.
- J'écoute quelqu'un me raconter un texte qu'il a lu.
- J'écoute quelqu'un me raconter un texte que quelqu'un d'autre a lu et lui a raconté.
- J'écoute quelqu'un me raconter ce que quelqu'un d'autre lui a raconté sans savoir d'où ça vient.

Dans ce passage imperceptible de la voie écrite à la voix orale, chacun posera différemment sa limite selon ce qu'il attend du texte à lire. Il nous faut cependant admettre qu'il y a contact avec un certain sens jusqu'à la fin alors que le texte lui-même est pour ainsi dire disparu dans la brume.

La frontière n'est donc pas aussi étanche qu'elle le paraît entre l'oral et l'écrit. On pourrait faire le même exercice du côté de l'écriture, qui, dans son sens de "production d'un texte", couvre souvent une interaction fort complexe entre l'oral et l'écrit: qui est l'"écrivain", du patron qui dicte ou de la secrétaire qui tape, de l'écrivain à succès qui esquisse un scénario ou de son équipe de "scribes" qui le rédigent, du patron de recherche qui corrige et qui signe en premier, ou de ses assistants qui ont commis le texte et qui disparaissent comme de beaux zouaves dans le et al. des bibliographies ?

Bon. Je reprends maintenant la plume car j'en arrive à l'épisode de la "dérive de la conclusion" que je t'avais annoncé plus tôt.

C'est souvent au moment de conclure qu'on déçoit son lecteur : la réflexion qui avait été bien menée jusque là et qu'on avait serrée avec une certaine justesse demande enfin une fermeture. On s'éloigne tout à coup de la recherche qui se fait au travers d'une matière concrète pour construire des concepts qui assureront la clôture du texte sur lui-même. C'était le problème, je crois, de la première version de ce texte : la conclusion emprisonnait dans un cadre trop rigide un certain nombre d'idées qui ne demandaient qu'à se développer encore plus en cours d'ethnographie.

Je me regrends donc de ce besoin de structure et, même si la chose est peu orthodoxe, je me contenterai de proposer ici des morceaux de cette conclusion encore gaillardement entourés de leur échafaudage manuscrit, puisque la réflexion formalisée s'achève pour laisser place à une pensée en voie d'achèvement, dans laquelle interviennent, je ne sais pas encore trop comment, un certain nombre d'îlots plus structurés.

On pourrait penser que j'ai mené une vie bien dure à la lecture jusqu'ici alors qu'elle est pourtant mon sujet de recherche. C'est vrai et d'une certaine façon, ces exercices de distanciation étaient nécessaires pour dégager l'"esprit" de la "lettre" à l'intérieur de cet immense problème de la parole dans lequel s'enchâsse la question de la lecture.

4. *"Au commencement était le Verbe..."*

C'est ainsi qu'un peu gentiment j'avais d'abord intitulé cette dernière partie. Dans ce titre il y avait l'idée qu'il faut bien garder à l'esprit que l'écriture et la réalité servent d'abord à exprimer quelque chose qui, comme elles, est avant tout du ressort de la vie mentale, d'une pensée qui se fait et se précise, et qui circule de soi à soi et de soi à autrui par l'intermédiaire des mots.

On peut alors considérer l'écriture comme une partie intégrante d'un système vivant d'échange de parole entre des personnes, proches ou lointaines, qui agissent concrètement en vue de communiquer.

Nous sommes partis d'un modèles idéologique qui défie en quelque sorte la lecture dans un schéma:

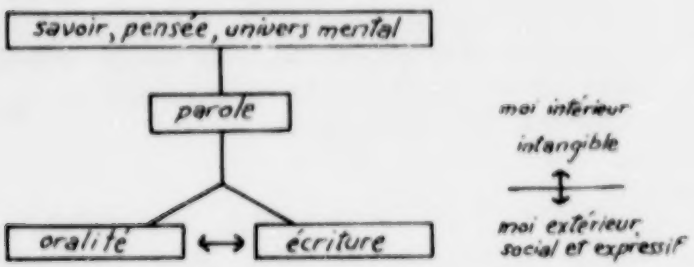
où pour reprendre les mots de Jean-Paul Hautecoeur:

> *"L'alphabétisation apparaît, aujourd'hui, comme l'indispensable intervention de la médecine culturelle dont la mission universelle est la transmutation de la vieille nature (la mort indifférenciée) en une nouvelle nature (la vie individualisante prolongée par l'écriture au-delà même de la dissolution de la matière)"* [1].

---

1 Jean-Paul Hautecoeur, op. cit., p. 3

Confronté à certaines dimensions de la réalité, ce modèle se transforme en une sorte de dynamique souple où l'oralité et l'écriture sont les deux termes expressifs d'une dimension première qu'on pourrait bien exprimer ainsi, au moins au niveau individuel:



Ce modèle très simple, simpliste même, met le tout de son nez "naïf" dans la substance même des grands grands débats qui animent les sciences humaines tant du côté de la linguistique, que de l'anthropologie, de la sociologie, de la philosophie et de la psychologie. La prudence imposerait ici le silence, tant il faudrait avoir lu... ce que je n'ai pas fait encore suffisamment. Comme ce paysan qui n'a jamais vu que sa campagne natale et qui, à force de vagabonder, se retrouve un beau matin au milieu de l'activité intense d'un centre-ville, je quitte ici des dimensions que je connais plutôt bien de l'oralité et de l'écriture pour déboucher sur un problème de parole qui me dépasse de plusieurs longueurs et autour duquel une foule de spécialistes évoluent déjà avec toute l'aisance d'une tradition de recherche.

Je ne retiendrai vraiment de ce modèle qu'un aspect, soit l'idée qu'on puisse considérer la parole comme une actualisation du savoir, comme une conscience du savoir, comme une mise en forme du savoir dans le temps (temps mental, temps collectif), l'oralité et l'écriture constituant des moyens concrets d'expression de cette parole dans le temps collectif, dans un temps et un espace où les uns peuvent en quelque sorte entendre les autres penser.

Dans cette structure de parole et de communication, il nous reste à placer le problème de la langue. Car s'il existe une parole intérieure, il reste que cette parole n'existe pour nous que dans une langue, encore qu'elle puisse emprunter plusieurs langues, encore qu'elle n'est plus tout à fait que la langue quand une personne en connaît plusieurs. Le Phèdre de Platon, que je n'arrête pas de citer depuis le début, continue d'être le Phèdre qu'on le lise en grec, en français, en anglais, en allemand, en espagnol, en chinois; et si j'utilisais couramment plusieurs de ces langues, il se pourrait qu'à long terme, je n'arrive pas à me rappeler dans quelle langue je l'ai lu, tout en me rappelant très bien le discours lui-même. De même on peut conceptualiser la parole pour elle-même, en dehors de la langue, un peu comme Shulz représente le verbiage de Woodstock dans la série Peanuts, ou comme un enfant peut imiter l'écriture sans la connaître. Mais cette conceptualisation n'indique rien du message qui lui, demande la langue, peut-être n'importe laquelle, mais du moins une, comme révélateur.

Imitation de l'écriture par une enfant de deux ans

Voilà encore un paragraphe "naïf". Est-ce que je ne découvre pas là une évidence ? Il n'empêche que ces considérations importent beaucoup pour l'ethnographie à faire. Au cours de l'enquête déjà commencée on m'a dit à quelques reprises qu'il n'y a que la langue maternelle pour donner du plaisir à une lecture de détente. Ainsi on acceptera de lire pour son travail (de lire une lecture "sérieuse" en somme) en anglais ou en français, ou dans n'importe laquelle langue qu'on maîtrisera suffisamment, mais on lira avec beaucoup de réticence un roman en anglais si on parle le français comme langue de base. Il n'y a pas que la transparence de la lettre pour conduire au sens du texte, il faut aussi la transparence de la langue. Sans aller trop loin dans ce sujet, on pourrait formuler l'hypothèse qu'il n'est pas impossible que la langue maternelle - ou la langue de base, si on veut - dispose de ressources beaucoup plus importantes au niveau de ses ramifications et de ses résonnances du côté des images mentales, et que ce réservoir d'images, stimulé par la lecture, soit un des premiers responsables du plaisir ressenti à cette activité.

Car il faut bien parler d'images si on se met à observer et à interroger les comportements de lecture. Que dire par exemple de cet échange de parole que j'ai eu avec un de mes informateurs et que je citerai ici de mémoire dans ce qu'il a d'essentiel :

Moi – Pouvez-vous me dire quels livres vous avez lus dernièrement ?

Lui ou elle – J'ai lu un tel livre, puis j'ai vu un tel film ...

Dès qu'on parle de fiction les gens quittent le monde des lettres pour pénétrer dans le monde des images. Ils parlent d'évasion, ils décrivent cet état de conscience particulier par lequel ils se placent dans un monde d'images et de sensations internes, le monde secondaire de Tolkien, le monde second des philosophes, et qui recouvre au moment de la lecture, et même après, l'univers pourtant bien construit qui leur est livré par leurs sens externes, lesquels sont alors comme mis en veilleuse. C'est ce que j'appellerais le "comportement d'absence" du lecteur en activité.

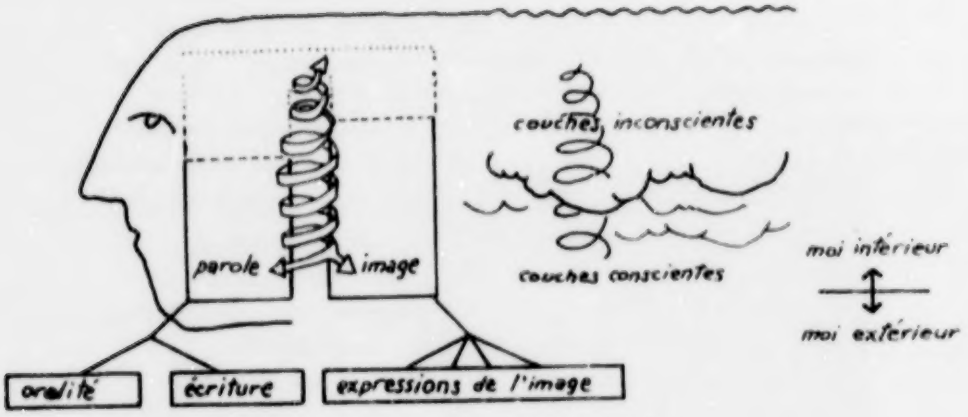
Cette observation me paraît assez importante. Elle est probablement reliée d'ailleurs d'une façon quelconque au sentiment profond exprimé assez souvent que la lecture puisse être dangereuse en raison même de la perte de contact avec le réel qu'elle serait susceptible d'occasionner.

L'importance du lien réel - imaginaire, présent dans beaucoup de témoignages, justifie aussi cet autre segment de conclusion, que je maintiendrai ici malgré ses imperfections et sa rapidité parce qu'il introduit la dimension de la conscience qu'ont les gens de leur propre vie mentale. Cette conscience peut être interrogée avec profit par l'ethnographe qui enrichit ainsi ses observations extérieures de toute l'explication qu'une personne peut elle-même donner de son expérience. On devrait d'ailleurs pouvoir confronter cette explication personnelle aux modèles savants qui sont censés expliquer les mêmes comportements. L'intérêt de l'anthropologie et de la sémiotique pour les structures de l'imaginaire de même que les recherches des psychologues sur l' "imagery" et les rapports psycho-neurologiques entre le "verbal" et ce qu'on appelle le "non-verbal" (ça rappelle l'an-alphabétisme...) vont aussi dans le sens d'une telle attitude.

Il est déjà bien intéressant de considérer la lecture comme l'occasion d'une intense activité verbale, où de multiples sens se construisent, prennent vie et passent d'autrui à soi par la parole partagée dans la langue, mais voilà qui n'épuise pas toute la richesse de cette "activité sémiotique complexe". Celle-ci déborde en effet du domaine strict de la parole. C'est ainsi qu'il faudrait également parler d'image, et même d'image polysensorielle[1] dans un modèle élargi:

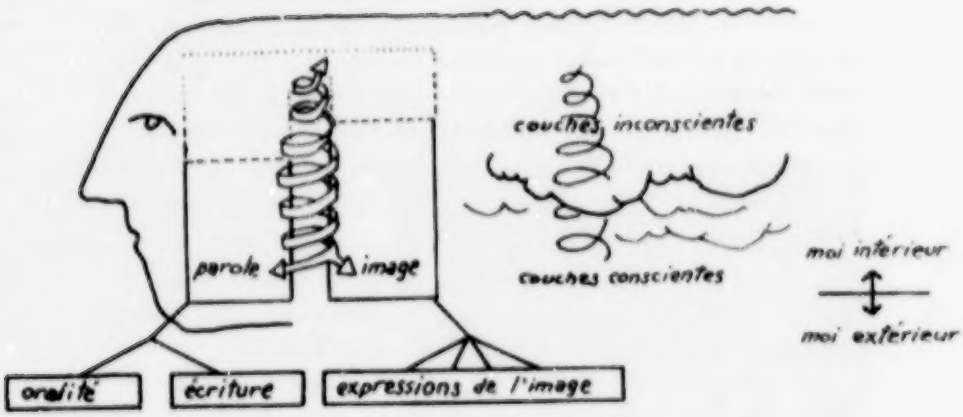
---

[1] J'ai traité d'un peu plus près cette question pour les contes dans Vivian Labrie, "How can we understand the retention of a folklore?", dans Folklore on two continents, Nikolai Burlakoff et Carl Lindahl, édit. Bloomington, Trickster Press, 1980, p. 286-292.



Il nous faut en effet postuler un contact étroit entre l'univers intérieur de la parole et celui de l'image qui, quoique d'impression plutôt visuelle, allie néanmoins à des degrés variables l'ensemble des ressources des sens internes. Dans la remontée souvent très courte de la pensée de l'activité consciente à l'activité inconsciente, ces deux univers tendent à se dissoudre, du moins pour la conscience, en un tout d'apparence indifférenciée - était-ce là le monde des idées des Grecs ? - mais dans lequel l'image paraît perdre plus tardivement de sa consistance. Cette vie de l'esprit aux ramifications insoupçonnées se traduit également par un jeu très actif d'interactions entre ses diverses possibilités d'expression. La frontière n'est pas plus étanche entre les formes d'expression plus linéaires que permet la parole et les formes "polyverbales" d'expression de la pensée que permet l'image, qu'elle ne l'est entre l'oralité et l'écriture.

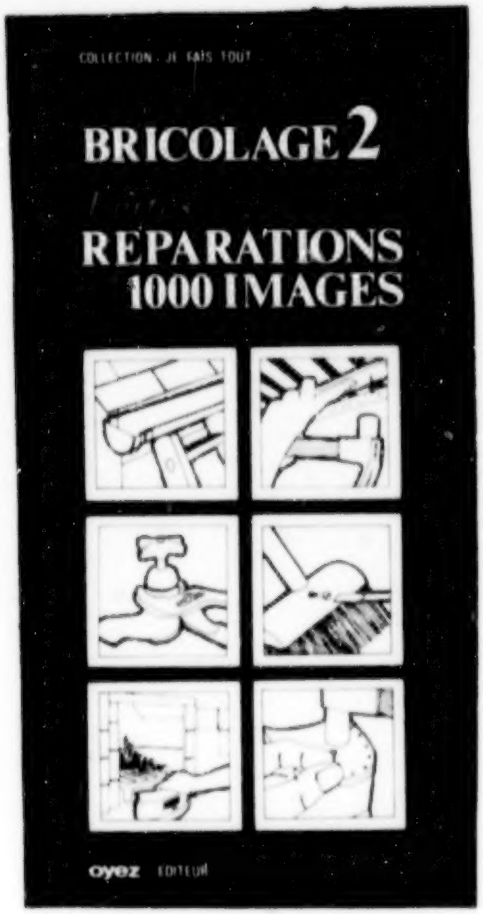
Nous ne faisons cependant qu'effleurer ici cette dimension élargie, car elle appelle des développements complexes. Elle est loin d'être indifférente au problème de la lecture, toutefois, comme on ne tarde



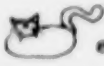
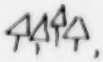
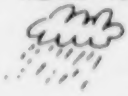
Il nous faut en effet postuler un contact étroit entre l'univers intérieur de la parole et celui de l'image qui, quoique d'impression plutôt visuelle, allie néanmoins à des degrés variables l'ensemble des ressources des sens internes. Dans la remontée souvent très courte de la pensée de l'activité consciente à l'activité inconsciente, ces deux univers tendent à se dissoudre, du moins pour la conscience, en un tout d'apparence indifférenciée - était-ce là le monde des idées des Grecs ? - mais dans lequel l'image paraît perdre plus tardivement de sa consistance. Cette vie de l'esprit aux ramifications insoupçonnées se traduit également par un jeu très actif d'interactions entre ses diverses possibilités d'expression. La frontière n'est pas plus étanche entre les formes d'expression plus linéaires que permet la parole et les formes "polyverbales" d'expression de la pensée que permet l'image, qu'elle ne l'est entre l'oralité et l'écriture.

Nous ne faisons cependant qu'effleurer ici cette dimension élargie, car elle appelle des développements complexes. Elle est loin d'être indifférente au problème de la lecture, toutefois, comme on ne tarde

pas à s'en apercevoir en interrogeant pour à [illegible] certains lecteurs. La "lecture" de revues consiste très souvent en un examen attentif de leur contenu d'images. La couverture du livre reproduit ici en dit d'ailleurs fort long. Peut-on dans ces cas dissocier le recours à l'image du recours au mot, alors qu'en réalité ils se conjuguent pour atteindre au sens ?



Et nous ne parlerons pas de l'interaction mentale parole-image qui produit l'écriture ou que cause la lecture car il nous faudrait dès lors songer à une "ethnographie de la vie intérieure" laquelle devrait cependant transpirer d'une "ethnographie de la lecture" bien conduite. Il nous suffira pour le moment de nous interroger sur le sens de ce genre de texte qu'on destine parfois aux enfants:

Marie était une gentille petite qui
avait eu un petit  en .
Elle allait souvent se promener dans la
avec son . Un jour que et
étaient dans la  , il se
mit à  etc. etc.

Toutes ces questions étant mentionnées, je réalise qu'il me faut également en venir à parler d'éthique. Je me heurte dans l'enquête à des problèmes précis : les opinions des gens sont souvent très tranchés et tranchantes lorsqu'il est question de culture écrite ; on me mentionne, particulièrement chez des informateurs peu alphabétisés, des besoins ou des situations d'exploitation qui ne me laissent pas indifférente ; et surtout, je découvre qu'interroger les gens sur la lecture m'entraîne souvent dans des couches profondes de leur intimité qu'il me faudra ensuite manipuler avec soin et avec beaucoup de délicatesse.

Surgit aussi le problème de la libre expression de la parole, qui a des incidences précises sur la lecture. Incidences cognitives, car il est intéressant de voir comment une lecture "passe" ou ne "passe pas". Incidences sociales également : cette parole matérialisée est facilement sujette à censure.

Si la parole s'insère dans un système de va-et-vient où, théoriquement, de multiples voies sont ouvertes entre soi et les autres, en pratique toutefois, il nous faut admettre et situer l'existence de silences, de mutismes, d'ignorances, d'incapacités et d'inconsciences, qui sont autant de barrières individuelles à la libre expression de cette parole. Il nous faut aussi considérer les barrières sociales que constituent toutes les oppressions exercées sur autrui qui gênent cet échange libre et "substantiel" sur lequel repose l'évolution du savoir humain.

Car plus loin que le droit à l'alphabétisation, qui ne touche que la dimension écrite des moyens d'expression, il y a ce droit de parole, et derrière, le droit de savoir, et derrière encore, le droit de réaliser sa dimension personnelle.

Il faudra en effet ménager des espaces dans cette ethnographie pour décrire les considérations morales que l'on tient constamment à propos de la lecture, des objets de lecture, des lecteurs et des non

lecteurs, et pour tenter de savoir comment et quand on agit et réagit en regard du mythe ou en regard de la réalité. Peut-être alors cette "ethnographie de la lecture" pourra-t-elle porter un fruit qui ne sera pas qu'intellectuel.

C'est la grâce que je me souhaite, et je termine là-dessus, en te remerciant de m'avoir invitée à participer à cet ouvrage.

Au plaisir donc!

Vivian Labrie
à votre service

LES MOTS SONT DES RINGS:
NOTES SUR L'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

"Il enquête et se trompe sans cesse..."
C'est le ramoneur des ombres. Il a cessé de croire à la lumière. Bienheureux Don Quichotte, l'un des derniers illuminés de Dieu !

Il a cessé de croire à la science des docteurs. Et quand il les cite, c'est comme le chevalier fou devant les menhirs du langage - des mots dressés sur la lande comme si c'était des cathédrales.

Il a cessé de croire à l'histoire, à son enfermement dans le sens unique comme le manuel de la dialectique à trois temps.

Il erre avec son polycole et sa besace, ne sachant dans quelle langue aborder les gueux pour savoir ce qu'ils ont vu.

Des carabiniers lui demandent ses papiers. Il sort de sa besace une vieille page arrachée de la Somme théologique au dernier monastère où il a couché. - "En règle". Les hommes armés disparaissent dans la forteresse.

Sur le chemin, au crépuscule, les pierres sont des idéogrammes. Avec son polycole, il croit reconnaître des morceaux de ruines des anciens asiles, des hôpitaux, des écoles, des usines, des églises - qu'il met dans sa besace. Le soir, il les assemble. Qu'il est sérieux dans son jeu !

Dans la dernière pénombre, on le voit se lever... et il danse.

Le concept d'alphabétisation fonctionnelle a été largement vulgarisé depuis la Conférence des ministres de l'Education (1965, Téhéran) et depuis que l'UNESCO en a fait un programme mondial expérimental - l'"éducation au service du développement" pour les pays du Tiers monde. On le définissait ainsi:

> *"C'est une action éducationnelle combinée avec une formation socio-économique et professionnelle réalisée dans le cadre d'un projet de développement. Dans ce contexte, la fonctionnalité du programme doit servir à réaliser l'intégration de la formation d'alphabétisation - et l'éducation des adultes dans son ensemble - dans la société pour qu'on puisse répondre aux besoins tant culturels que sociaux ainsi que pour permettre à l'élève de participer à la vie de la société et de la changer de l'intérieur"* [1].

Cette "nouvelle conception" se singularisait par la rupture proclamée avec l'alphabétisation traditionnelle ou scolaire ainsi qu'avec l'alphabétisation de masse. D'une part, elle voulait être "extra-scolaire" et "non conventionnelle", c'est-à-dire adaptée aux adultes (qu'on nomme encore "élèves") pour une participation plus active à la vie économique, sociale, culturelle et politique dans des contextes spécifiques de "développement". Ses applications pédagogiques s'inspiraient de quelques principes clés:

- pédagogie active ou dialogique, apprentissage et pratique de la participation (opposé: enseignement);
- combinaison du savoir et du savoir-faire appliqués à l'expérience quotidienne du travail;

---

1 Rapport succinct du Symposium international sur l'alphabétisation fonctionnelle dans le cadre de l'éducation des adultes (15-25 août 1973, Berlin), Fondation allemande pour le développement international, Bonn, 1973.

- apprentissage par méthode de solution de problèmes, visant l'auto-apprentissage et l'applicabilité des savoirs.

D'autre part, l'alphabétisation fonctionnelle, voulant être "sélective" et "spécifique", adaptée à chaque situation précise ainsi qu'aux "besoins particuliers" des individus et groupes concernés, s'opposait à alphabétisation de masse. Le développement imposait des priorités de régions, de secteurs économiques, de professions, donc la sélection. La "fonctionnalité" de l'intervention éducative imposait aussi que les stratégies soient pensées en fonction de chaque milieu et chaque population spécifiques, d'où l'importance accordée à l'"étude du milieu" et à la participation locale[1].

Les équipes d'intervention devaient être multidisciplinaires: formées de techniciens en éducation et en sciences sociales, elles devaient être coordonnées avec des agents de développement économique. Quant à la planification des programmes, elle relevait rigoureusement des Etats associés avec certains organismes internationaux et, ce qu'on écrit moins volontiers, avec les multinationales opératrices du développement.

L'alphabétisation était conçue comme l'étape préliminaire à de vastes transformations qu'on ne pouvait concevoir sans un programme intégré d'éducation des adultes visant à former des techniciens et des petits cadres locaux. Elle répondait à ce mot d'ordre des métropoles: la "modernisation". On partait du postulat que les analphabètes étaient incapables de participer adéquatement à tout processus de développement local ou national. On sous-entendait que l'analphabétisme était une

---

1 Cf. Albert Meister, Alphabétisation et développement, Anthropos, Paris, 1972.

cause majeure du sous-développement. Devant l'urgence et la prétendue irréversibilité du "décollage" économique, il fallait trouver une solution alternative à la scolarisation et la formation massive des jeunes, opération que de nombreux pays n'avaient pas les moyens de financer et dont on ne pouvait attendre que des résultats à moyen terme [1].

Dans les interlignes du discours sur l'alphabétisation fonctionnelle veille celui de la pédagogie de la libération, globalement écartée par les idéologues-planificateurs du développement mais partiellement intégrée par la traduction humaniste qu'on en a faite ainsi que pour sa pragmatique méthodologique [2]. Le discours de la participation, du dialogue, de l'autonomie, les références à la culture quotidienne et au langage local sont les emprunts acceptables à la pédagogie de P. Freire, voire nécessaires à l'humanisation d'une idéologie technocratique intimement liée à l'impérialisme économique, aux diverses formes du capitalisme national ainsi qu'aux politiques centralistes sinon totalitaires des oligarchies nationales. Mais toute référence "politique" étrangère au langage politique dominant, international ou national, est rigoureusement exclue de la rhétorique universaliste du développement. L'aide internationale à ces campagnes d'alphabétisation fonctionnelle en dépend, tout comme son acceptabilité par les partenaires locaux, bourgeoisies nationales au pouvoir et cadres des compagnies multinationales.

---

1 Ce n'est pas le motif de cet article de faire la critique de l'idéologie du développement auquel est profondément liée celle de l'alphabétisation fonctionnelle, ni de retourner à certains projets spécifiques d'alphabétisation, en particulier à certaines évaluations serrées.

2 Pragmatique dont on n'a retenu que la technologie, coupée de sa vision dialectique de l'histoire, de ses objectifs sociopolitiques.

Tout ceci est une longue histoire dont il suffira pour le moment de ne rappeler que les très grandes lignes, car c'est sur ce fond exotique qu'apparaît ici le même concept d'alphabétisation fonctionnelle, apparemment original, sans filiation explicite avec ses antécédents tiers mondistes.

• • •

C'est dans un sens voisin mais adapté au contexte des sociétés développées qu'on a utilisé au Canada le concept d'alphabétisation fonctionnelle dans la formation de la main-d'oeuvre sous-scolarisée et sous-qualifiée. Rappelons que sous l'hégémonie fédérale en matière de main-d'oeuvre, les programmes provinciaux d'éducation des adultes ont été largement déterminés par les politiques fédérales de formation de la main-d'oeuvre, et celles-ci par les conjonctures du marché de l'emploi. Les programmes d'alphabétisation ont été longtemps subventionnés pour préparer les réserves de main-d'oeuvre au marché du travail (cours préparatoires à la formation professionnelle (CPFP), cours de formation préparatoire à l'emploi (CPFE)).

Un récent rapport du Gouvernement canadien résumait ainsi cette relation entre alphabétisation et emploi, ou analphabétisme et chômage:

> *"Si l'on veut que le marché canadien du travail mette pleinement à profit tout le potentiel de ressources humaines du pays, celles-ci doivent avoir le minimum de scolarité qui leur permette de recevoir la formation et le recyclage qu'exige une spécialisation plus poussée. Malheureusement, un fort pourcentage de Canadiens sont des analphabètes fonctionnels, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas*

de formation scolaire suffisante pour s'inscrire à des programmes de formation. Ce phénomène explique une part importante du taux de chômage et des pénuries de main-d'oeuvre spécialisée" [1].

L'alphabétisation doit être fonctionnelle par rapport au marché de l'emploi (la réduction des taux de chômage) et à certaines priorités de formation professionnelle comme dans le Tiers monde elle devait l'être par rapport au développement et à ses priorités. Le rattrapage scolaire n'est pas une fin en soi, mais une condition d'accès à des cours intermédiaires entre l'école et la vie ou le travail:

"Les CPFP... sont destinés à perfectionner les connaissances scolaires de base des stagiaires afin de leur permettre de s'inscrire à des cours de métier correspondant à leur objectif de carrière ou d'occuper directement un emploi...

Les CPFE... visent à aider les clients ayant des besoins particuliers à acquérir les compétences fondamentales nécessaires pour trouver et conserver un emploi convenable" [2].

Il est un parallèle intéressant à faire entre ces deux types d'alphabétisation fonctionnelle, l'une s'adressant aux paysans analphabètes des pays pauvres, l'autre aux chômeurs et assistés sociaux des pays riches: c'est que ni les uns ni les autres ne connaîtront en fait de promotion socioprofessionnelle à la sortie de leur alphabétisation, sortie que les programmes se refusaient d'ailleurs de sanctionner concrètement autrement que par des récompenses symboliques (attestations, diplômes) directement inspirées des rituels scolaires, sortie qui ne pouvait conduire à rien d'autre qu'aux programmes subséquents d'éducation des adultes (postalphabétisation, quand ces programmes existaient).

---

1 Du travail pour demain: les perspectives d'emploi pour les années 80, Chambre des Communes, Ottawa, 1981, p. 76.

2 Ibid., p. 79.

Il faut alors se demander si la fonction véritable de cette alphabétisation fonctionnelle est bien d'adapter la main-d'oeuvre potentielle aux conditions objectives du marché du travail (divers rapports d'évaluation des expériences du Tiers monde ont montré que de trop nombreuses dysfonctions imprévues ou sous-évaluées rendaient caduques les objectifs de développement) ou si elle n'est pas plutôt d'instituer une nouvelle forme de scolarisation aux allures plus conviviales et plus conformes aux aspirations des adultes, remplissant néanmoins les principales fonctions de l'école qui sont idéologiques: alphabétiser au code dominant - le formel: la langue nationale - et à certains de ses sous-produits - le code du travail, des hiérarchies sociales, des lois, de la morale laïque, des ordonnances politiques, etc. - ou pour le moins faire croire à leur valeur naturelle ou leur nécessité historique. Ce qu'on nommait ailleurs le développement ou la modernisation, ce qu'on nomme ici l'autonomie de la personne, la responsabilité, la liberté. Fonction de régulation, de normalisation, de rationalité en termes technocratiques; fonction d'assujettissement en termes politiques. Derrière ce langage économico-humaniste de l'alphabétisation fonctionnelle, il faut découvrir un dispositif de régulation des esprits et des corps, de réglementation des échanges, de prévention des "crimes". Il y en aura d'autres pour la répression: l'école, de brousse ou professionnelle, joue dans le "software".

Voici, pour les plus sceptiques, un dernier extrait de ce rapport fédéral par ailleurs généreux au chapitre des droits de la personne:

> *"L'analphabétisme a été lié au racisme qui peut provoquer la ruine d'une société... et saper la qualité de la vie que pouvaient avoir ses membres.*
>
> *L'analphabétisme est aussi lié à la criminalité... Un des arguments les plus convaincants et les plus complets qui militent en faveur de l'éducation de base des adultes est exposé dans un*

rapport au Secrétaire d'Etat à l'Education et aux Sciences du Royaume-Uni. On peut y lire ce qui suit:

"... il est essentiel que l'éducation de base soit prodiguée à tous ceux qui en ont besoin, pour contrer la perte de la dignité humaine, le gaspillage de ressources humaines et la sensibilité aux mouvements extrémistes en politique qui naissent d'un chômage chronique" (Voir The Advisory Council for Adult Continuing Education, A Strategy for the Basic Education of Adults, 1979, p. 10) [1].

S'il faut encore mettre les points sur les i, qu'on me permette ce commentaire de lecture pour laquelle il n'est point requis d'être alphabétisé. L'analphabète nu aura violemment éprouvé ce viol proféré en toute légitimité aux noms de la qualité de la vie, de la dignité humaine et de la juste sensibilité. Il n'est pas en état de légitime défense, mais condamné pour criminalité appréhendée. Il n'a pas le droit de réplique à l'offense du racisme, sous peine de répression légale. Après son évacuation du cycle de la chaîne productive, il n'est pas sauf. Coupable de gaspillage, son besoin est nommé, le traitement prescrit. Ailleurs, là où l'on a coutume de la bastonnade ou de l'exécution, ce traitement ferait rire. Ici, il est verbalement prodigué avec le plus hautain sérieux, fort des majuscules de l'Education et de la Science.

Je disais prévention: on comprend maintenant l'euphémisme. C'est comme si les anciens dispositifs de répression n'étaient plus nécessaires que pour la symbolique. Le beau discours sur l'alphabétisation fonctionnelle occultant sa fonction rigoureusement politique ! Son intérêt est qu'il dévoile la peur des hommes blancs en majuscules.

---

[1] Ibid., p. 77 (les soulignés sont de moi).

cette peur à l'origine du racisme transféré [1]. Au-delà de cette répugnance morale pour le gaspillage et les pertes occasionnées par le chômage (dont les chômeurs analphabètes sont tenus responsables), il y a la peur refoulée du dévoilement radical, cette peur qui réveille le fantasme de la ruine. Elle appelle la défense sous le costume affirmatif du jugement d'autorité, habillé chez les couturiers de l'ancienne métropole coloniale. Décidément, ce texte à première lecture anodin en dit plus qu'une rhétorique savante... (Trois petits points sur les i).

* * *

Dans les deux versions de l'alphabétisation fonctionnelle, l'analphabétisme est décrit, au plus neutre comme un problème, au plus pathétique comme un fléau, au plus méprisant comme une tare. Il est assimilé à un état antérieur et inférieur de civilisation quand on fait une lecture pseudo-historique. Il est aussi assimilé à un état pathologique des sociétés à une maladie naturelle quand on fait une lecture pseudo-synchronique. On le tient pour responsable du sous-développement, du chômage, des anomies sociales. Ce qu'il réveille, c'est un discours humaniste universel sur les droits de la personne, l'égalité des chances, la qualité de la vie, la dignité humaine, ou encore un discours économiste abstrait sur la productivité, le plein emploi, aussi un discours moral sur le travail, l'éducation, la participation et toutes les vertus psychologiques gravitant autour de l'harmonie intérieure et relationnelle. Bref, l'analphabétisme a donné une superbe occasion, aux discours de pouvoir, de projection et de transfert de nombreux fantasmes des classes moyennes à connotation d'ordre, de santé, de propreté

---

1 Cf. William Reich, Ecoute petit homme.

d'identité-identicité, d'obéissance. On pourra se demander si l'analphabétisme en question n'a pas été créé, si l'alphabétisation fonctionnelle n'a pas une fonction essentielle symbolique et pratique qui n'aurait plus rien à voir avec les rationalisations qu'on en donne.

Ce que ce discours de l'alphabétisation occulte évidemment, c'est la position de classe ou de pouvoir de ceux qui le tiennent. C'est l'analyse historique de l'analphabétisme et de l'éducation. C'est l'analyse synchronique du marché des biens, des symboles et des hommes. Ce sont les fonctions réelles qu'il remplit en cherchant à boucher tous les trous à la surface imaginaire de l'unité. C'est la construction des "besoins" prescrits et imposés. C'est la question, le doute quant à son caractère affirmatif. C'est la dissidence, la résistance, le refus, les contre-affirmations des langages et des pratiques populaires. Ce sont les luttes souterraines contre son pouvoir implacable qui fonctionne à la mise au silence, au secret.

L'analphabétisme est un de ces objets renouvelés du pouvoir d'oppression qui s'exerce d'abord en faisant taire, ensuite en obligeant à parler. S'il n'a pas encore été autrement dévoilé, c'est que d'abord les victimes sont réduites au silence, notamment par le discours des techniciens du savoir et de l'éducation. Par la force de l'écriture à imprimer sur et dans les corps: "Il est essentiel que l'éducation de base soit prodiguée à tous ceux qui en ont besoin". Kafka, prodigieusement visionnaire, donnait cette image saisissante de la sentence écrite:

> *"Notre sentence n'est pas sévère. On grave simplement à l'aide de la herse le paragraphe violé dans la peau du coupable. On va écrire par exemple sur le corps du condamné (...) "Respecte ton supérieur"* [1].

---

1 Kafka, La colonie pénitentiaire, Le livre de poche, p. 14.

Dans le langage des fonctionnaires, cela donne ceci:

> *"Il y a aussi le problème de ceux qui n'ont jamais reçu de préparation à la vie, par exemple: comment se chercher un emploi, ce qu'il faut attendre d'un emploi, comment traiter avec le public, comment s'entendre avec ses collègues et ses supérieurs, et l'importance de la tenue et de la façon de se présenter. On a suggéré que ce genre de formation soit offert dans le cadre des cours de préparation à la formation professionnelle (CPFP), par l'entremise des bureaux de la CEIC"* [1].

Des paragraphes comme celui-ci - il faudrait faire une fouille pour en trouver des versions multiples - pourraient être extraits directement de Kafka, cet ethnologue de l'univers bureaucratique qu'on a dit schizophrène. Il faudra revenir à ces questions clés du secret, du silence obligé, de la sanction de l'écriture. Il faudra surtout les faire passer de la problématique à la pratique de l'alphabétisation comme nouvelle lutte contre les pouvoirs d'enfermement de la langue (le code), y compris contre la psychanalyse et le langage de l'inconscient comme l'a clairement intuitionné Michel Foucault par exemple:

> *"Le discours de lutte ne s'oppose pas à l'inconscient: il s'oppose au secret. Ça a l'air beaucoup moins. Et si c'était beaucoup plus ? Il y a toute une série d'équivoques à propos du "caché", du "refoulé", du "non-dit", qui permettent de "psychanalyser" à bas prix ce qui doit être l'objet d'une lutte. Le secret est plus difficile à lever que l'inconscient"* [2].

* * *

---

1 Du travail pour demain, op. cit., p. 81.

2 Entretien Michel Foucault-Gilles Deleuze, "Les intellectuels et le pouvoir", L'Arc, 49, p. 8.

Il est un autre usage fréquent ici du concept d'alphabétisation fonctionnelle, celui-ci inspiré d'une tendance ou école américaine en éducation des adultes qui renvoie à ce qu'on nomme en anglais les "basic skills": les "habiletés essentielles", "fondamentales" ou "de base" que tout adulte devrait en principe posséder pour s'adapter et pouvoir fonctionner minimalement dans nos sociétés technologiquement avancées [1]. Ces "habiletés de base" comprennent des compétences "académiques" (lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes), mais aussi toute une gamme de compétences sociales, culturelles, économiques, politiques, psychologiques qu'on nomme les "life skills": les minima standard requis pour être un bon travailleur, une bonne citoyenne, un bon voisin, une bonne épouse, un consommateur averti, etc. Ce courant d'alphabétisation fonctionnelle a, semble-t-il, été largement vulgarisé aux Etats-Unis comme au Canada anglais. Différents Etats américains ont légiféré, à partir des listes de compétences minimales produites par des chercheurs en éducation, sur ces critères de compétences attendues de chaque citoyen et les ont introduits dans les examens scolaires.

L'intérêt de cette approche par les compétences pratiques est qu'elle a permis d'identifier et de sérier l'analphabétisme à partir de performances des individus, et non plus de l'imputer à partir du seul niveau de scolarité. Des enquêtes sur les performances linguistiques ont permis de mesurer, de localiser et de comparer les taux et les degrés d'analphabétisme fonctionnel de toute une population [2]. D'où l'intérêt statistique majeur de ce type de recherches qui n'ont pas encore été appliquées à l'échelle de la population globale du Canada ni du Québec.

---

1 Cf. Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", ALPHA 80 (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, Québec, 1982.

2 Cf. Adult Functional Competency: a Summary, Austin, Texas: Division of Extension, University of Texas, 1975.

De ces indices améliorés de mesures statistiques, on est vite passé à l'enseignement: quelles sont les compétences minimales que tous les adultes devraient maîtriser pour "normalement fonctionner" dans la société nord-américaine contemporaine ? Du test "Adult Functional Competency", on a proposé des "matières" d'apprentissage pratique qui ont débordé des "habiletés académiques de base" pour inclure une initiation à des séries de rôles sociaux - producteur, consommateur, citoyen - aussi de rôles plus privés - "personne", "participant à des activités de loisirs", "membre d'une famille"... Parmi les compétences attendues d'un "rôle de personne", on relève par exemple:

> *"Les connaissances et les attitudes qui permettent de maintenir la santé physique et mentale, le développement d'un concept de soi positif et réaliste, la compréhension des principes moraux et des valeurs et l'habileté à les appliquer dans la vie, l'habileté à créer des relations harmonieuses avec les autres..."*[1].

Dans le rôle de "participant à des activités de loisirs", on relève aussi:

> *"Démontrer son habileté concernant les éléments fondamentaux de l'un des beaux arts...*
> *Préparer un plan de voyage dans trois provinces canadiennes, décrire au moins trois ressemblances et trois différences socioculturelles entre les habitants du Québec et ceux des autres États, discuter des connections historiques, économiques, géographiques ou ethniques ayant une influence sur ces différences"* [2].

Outre ces habiletés décrites en termes de connaissance et de compréhension, certains auteurs ajoutent explicitement, comme

---

1 Aimée Leduc, "Les compétences minimales qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome", Apprentissage et socialisation, vol. 3, no 3, 1980, p. 184.

2 Ibid., p. 185.

s'ils n'étaient pas compris dans les précédents, "des aspects émotifs comme la motivation, les attitudes et les valeurs... apprendre à avoir du plaisir, maintenir l'équilibre entre un regard optimiste du monde et un certain scepticisme, avoir un idéal élevé pour soi-même et être un participant plutôt qu'un observateur"[1]. C'est comme cette alphabétiseuse de Gaspésie qui aurait souhaité apprendre à ses protégés à embellir leur village pour qu'il soit attrayant pour les touristes, à boire plus modérément de la bière et à avoir des relations sexuelles régulières dans un même foyer.

Je comprends ce langage de "l'autonomie" dans les mêmes termes que Kafka: "Respecte ton supérieur". Ces minimums sont à comprendre non seulement comme des projections de l'univers culturel des classes supérieures et moyennes, mais comme les prémisses d'un nouvel ordre à faire respecter et à enseigner. L'ethnocentrisme de classe est évident. Ce qui l'est moins, ce sont les instruments, tout le dispositif de pouvoirs mobilisé pour le faire accepter, y faire croire et y soumettre tous ceux qui n'auraient pas passé le test: les "analphabètes fonctionnels".

Du perfectionnement des mêmes statistiques jugé auparavant "intéressant", on est passé en fait à un perfectionnement des techniques de soumission idéologique - des esprits, des coeurs et des corps - qu'on essayera d'appliquer avec la meilleure des bonnes volontés dans les écoles et dans les classes d'alphabétisation. Certes, il y a nouveauté dans les contenus de l'alphabétisation, rupture avec la tradition scolaire. Mais les fonctions moins apparentes de cette nouvelle alphabétisation fonctionnelle sont en continuité avec la vieille tradition évangélisatrice et sa version scolaire plus tardive [2].

---

1 Ibid.

2 Cf. F. Furet, J. Ozouf, Lire et écrire, Minuit, Paris, 1977.

Enseigner la langue ne suffit plus. Il faut enseigner aussi explicitement tout son substrat social, ses "bons" usages présentés dans les termes neutralisés du "fonctionnel". Tout ceci était déjà contenu jadis dans l'enseignement des paraboles, les bras croisés.

• • •

"Pour l'instant, il enquête et se trompe sans cesse, n'ayant d'autre fil conducteur que sa rigueur dialectique et son radicalisme" [1].

Mon argumentation est faite à partir des articles les plus manifestement "inquiétants", et non pas des notations plus anodines sur des "habiletés académiques de base" (ex.: lire un gros titre de journal, rédiger l'adresse sur une enveloppe, balancer un compte de banque...). C'est le même procédé rhétorique qui a guidé ma lecture du rapport Du travail pour demain. D'où son radicalisme... l'effet provocateur... les interprétations qu'en langage clinique à l'affût des signes pathologiques on nommerait probablement "tendances schizoïdes". Le bon vieux principe de réalité ! Celui qui s'impose avec "bon sens". La loi et la force du nombre et des moyennes. Celles qui justifient l'alphabétisation par le besoin, l'utile, le nécessaire. Sans oublier l'affect indispensable à la réalisation du consensus qui fait la force: l'agréable, la satisfaction.

Mon enquête ne s'intéresse pas à tous les signes. Elle en prélève quelques-uns pour leur valeur d'indices. Peut-être pas les plus explicites. Pas nécessairement les signes qui ont été soulignés

---

1 Jean-Paul Sartre, Plaidoyer pour les intellectuels, Gallimard-Idées, Paris, 1972, p. 59.

par leurs énonceurs. Des signes qui lèvent à la lecture des pistes pour l'investigation plus théorique, pour des hypothèses non déjà rabattues. Des indices qui mènent à la contradiction (vieille manie de la dialectique, pourtant féconde), au cul-de-sac de l'une ou l'autre interprétation, à une nouvelle action. Leur valeur est dans la proportion inverse à leur "popularité", mesurée au nombre et à l'intensité. Mais elle n'est pas pour autant plus dans les profondeurs qu'à la surface, cet argument fort de la science qui ne fait que légitimer finalement tout le pouvoir de la surface: le bon sens comme sens profond. Cette valeur "politique" est dans son radicalisme même. A l'opposé de l'autre valeur qui consiste à restaurer chaque fois le mitoyen - vieux précepte de l'équilibre - pour ne pas risquer de trop se tromper ou de déplaire. L'enquête qui a emprunté la voie radicale, rapidement confrontée à ses propres limites, doit les transgresser. Elle doit être leste et mobile. Elle ne peut être radicalement négative ni affirmative longtemps. Elle doit provoquer rapidement une nouvelle contradiction. Elle doit transgresser le principe même de la contradiction fondée sur le dualisme, pour engendrer le multiple. Procéder par bonds, courir les paradoxes. Son humeur politique, qui n'est pas un parti, puise le plus fort de son énergie dans la volonté. Elle n'a de destin que de se multiplier autre, ailleurs, pas de se renouveler ni de se reproduire. Elle ne connaît pas le sentiment de vérité. Et quand on dit qu'elle se trompe, c'est qu'elle refuse d'emprunter une même voie trop longtemps.

Faut-il encore le préciser ? Sur cette question de l'analphabétisme, sur ces questions des langages, je n'écris pas pour les convaincus ni pour les gardiens, ceux et celles qui ont pour profession ou "hobby" d'enseigner l'affirmation, de vulgariser son contenu, de célébrer sa positivité ou de faire accepter le "moindre mal". Pour ceux-là, nous serons tôt ou tard à répudier ou à enfermer. Je m'adresse radicalement à ceux et celles qui sont ou ont été acculés aux arguments

ainsi qu'aux gestes radicaux, forcés par le désir à transgresser les limites imposées en deçà desquelles on ne peut pas comprendre. A ceux et celles dont ce désir, dissimulé, veille. Je n'écris pas pour, ni au nom des "analphabètes" dont les besoins, dit-on, sont de s'adapter, de s'intégrer, de "fonctionner". Je fais, je cherche à faire cette expérience de proscrit pour en éprouver l'humiliation. Ce faisant, tout en menant l'analyse extérieure dans le statut intégré du technicien du savoir, la pratique de l'analyse se transforme, l'action théorique se découvre, les entre-deux sautent. Le brut devient brutal (ce que, je suppose, voulait signifier Nietzsche dans sa "philosophie à coups de marteau"). L'humiliation peut être radicalement inversée en refus, manifeste ou dissimulé. L'alphabétisation peut être radicalement dysfonctionnelle quand on a fait l'expérience de l'oppression dans le fonctionnel. L'inversion du réel en fantasme, pour trouver quoi ? La dissimulation pratique dans le rire ? On aura fait l'expérience que l'offensive est fatale. On aura reconnu le radicalisme implacable de l'autre. On ne fera que s'y frotter, comme le fou du roi loqueteux.

Soit, pour l'écriture de survie. Soit, pour les besoins immédiats. Soit, pour cette alphabétisation "fonctionnelle" rudimentaire comme on commence à forger des outils. Mais sur un chantier qui n'est pas la clinique. Pour renforcer stratégiquement sa position, pour se défendre, pour mieux simuler, gagner quelques pouces sur un terrain dur. Si les chances ne sont pas grandes, la résistance sera mieux outillée. Il y a des conditions objectives pour ce travail de chantier qui ne se réduisent pas à la magie des bonnes intentions ou à l'efficacité des instruments abstraits des conditions pratiques d'utilisation (idéologiques, de personnel, de pouvoirs). Et les principales conditions sont déjà en place là où sont les "apprentis": sur leur propre terrain, dans leur propre expérience, dans leurs langages, dans leur savoir, dans leur "conscience objective".

Le mystificateur, c'est autant le pacificateur que les nouveaux missionnaires de la "prise de conscience". En premier, j'en ai fait suffisamment la critique. Du second, il faudra la développer. Pour mettre sur la piste, une autre sentence cinglante de Michel Foucault: "Il y a longtemps que la conscience comme savoir est acquise par les masses, et que la conscience comme sujet est prise, occupée par la bourgeoisie". Et plus loin: "Quand les prisonniers se sont mis à parler, ils avaient eux-mêmes une théorie de la prison, de la pénalité, de la justice. Cette espèce de discours contre le pouvoir, ce contre-discours tenu par les prisonniers ou ceux qu'on appelle les délinquants, c'est ça qui compte, et pas une théorie sur la délinquance" [1]. On n'échappera pas à cette question du pouvoir, celui qui invalide le discours et le savoir analphabètes, celui qui leur mène la lutte, celui qui s'impose au sein même de la langue, de l'écriture. On n'entrera pas objectivement sur ce terrain violé avec seulement son savoir-faire de technicien du savoir (pédagogique, animateur, rééducateur, sociologique...), pour une opération fonctionnelle. Il y a des institutions pour ça, les opérations au blanc neutre, la pacification. Il y a tout simplement la télévision. Alors les techniciens du savoir (lire, écrire, compter...) ne pourront pas s'en tirer sans "se mouiller" s'ils veulent comprendre: théoriciens autant que praticiens, les deux n'étant distincts que par les instruments de lutte. Le travail de ce côté-ci - le mien, le vôtre - du langage, c'est d'instaurer les conditions où les analphabètes pourront eux-mêmes parler, puis écrire. Ça ne se fera pas en douceur.

* * *

---

1 "Les intellectuels et le pouvoir", op. cit., p. 4, 5. Voir aussi Léo Lévesque, ... quand j'y ai dit ça... a parti à rire..., Ed. Coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1982.

On en arrive finalement à ces recherches pratiques menées actuellement au Québec sur ce qu'on nomme aussi, avec beaucoup d'ambiguïté, l'alphabétisation fonctionnelle. Pourquoi avoir emprunté un concept aussi chargé si l'on voulait faire quelque chose de nouveau. Est-ce que la filiation avec certaines lignes de forces rapidement soulignées précédemment peut caractériser certaines pratiques ? Quelles sont les dominantes de ce discours encore exploratoire dont l'attraction pour le "fonctionnel", comme notion opératoire et idéologique, est manifeste ? Ma fouille idéologique des quelques traces laissées dans l'écriture sera elle aussi exploratoire, tâtonnante.

Il est une typologie largement partagée dans les milieux d'alphabétisation classant, à quelques nuances près, l'alphabétisation en trois grandes catégories selon ses finalités: la scolaire ou scolarisante, la fonctionnelle, la populaire, politique ou de conscientisation [1]. La première est institutionnelle. Partant de l'éducation de base, le niveau zéro, elle reproduit le rythme de progression de l'école élémentaire jusqu'au secondaire: français 300, 301, 302..., le programme sanctionné par le ministère de l'Education. Son objectif: le rattrapage scolaire, le recyclage. Son personnel: professeurs, conseillers pédagogiques, animateurs aussi pour les tâches "extra-académiques". Son public: en principe, les individus qui ont un projet personnel formulé en termes d'aspirations "académiques" et de mobilité scolaire. C'est un modèle homogène et structuré parce que directement emprunté à l'institution scolaire. Mais c'est aussi un "type idéal": une construction plus logique qu'historique. Dans la réalité multiforme, il sera croisé avec le fonctionnel et dans certains cas avec le populaire. La cause principale: la malléabilité réfractaire de la "clientèle" analphabète à qui l'école doit s'adapter, quant à l'inverse, l'école risque de perdre une bonne partie de ces derniers adeptes.

---

1 Pour une présentation résumée de ces typologies, voir Recherches et expérimentations d'approches en alphabétisation fonctionnelle, CECM-SEA, Montréal, juin 1981, p. 4-17.

L'alphabétisation fonctionnelle est un "modèle" empirique qui n'a pas la pureté imaginaire du premier mais qui pourtant en est issue en partie. Pour l'autre partie, il y a l'ancienne filiation avec les cours préprofessionnels commandés par les centres de la main-d'oeuvre, délivrés par les institutions d'éducation des adultes, normalisés par les deux appareils en même temps (l'éducation pour l'"académique", la main-d'oeuvre pour les objectifs généraux des programmes et les normes d'accès). Cette filiation directe avec la formation professionnelle tend à disparaître du champ de plus en plus autonome de l'alphabétisation. C'est précisément l'orientation vers l'autonomie, cette tendance à définir une éducation spécifique qui appelle une "nouvelle" nomination: l'alphabétisation fonctionnelle. Elle demeure institutionnelle. Son personnel est généralement recruté chez les professionnels de l'éducation, mais il peut s'annexer d'autres ressources. Ses objectifs: "alphabétisation de survie, (usages linguistiques élémentaires), pragmatique de la communication standardisée (formulaires, téléphone, chèques...), "habiletés de base que devait posséder tout citoyen...", usages personnalisés de l'écriture ou du calcul. Les objectifs, n'étant plus captifs de la profession scolaire standardisée, peuvent être multiples. Alors que certains visent à substituer carrément à l'enseignement primaire et présecondaire des adultes un enseignement plus adapté et plus efficace (le courant des compétences de base), d'autres tendent à créer, à côté et en dessous du cursus scolaire classique, un enseignement de compensation à valeur d'usage, dénormalisé, tourné vers le privé plutôt que le public, qui "s'ajuste sur mesure aux besoins particuliers". Son public, c'est en principe toute la population analphabète, à l'exception de ceux qui auraient un projet spécifique de rescolarisation. Exception d'ailleurs toute relative, puisqu'après être passé par la base fonctionnelle on peut toujours poursuivre: se recycler. L'objectif syncrétique de cette alphabétisation qui veut être avant tout pragmatique: "mieux fonctionner dans la société" selon des critères qui sont soit individuels, soit normatifs, les deux n'étant

ni exclusifs, ni contradictoires, mais nécessairement complémentaires. La "matière" qui réalise la positivité de l'entreprise: les besoins, besoins universels de la société industrialisée, besoins intériorisés dans une expérience personnelle quotidienne. C'est ce qu'il y a de plus indubitablement "réel". Ce sont les minima linguistiques dont on ne peut se passer pour survivre. A partir de cette base qui réalise un consensus idéologique, tout le travail de l'alphabétisation fonctionnelle sera dans la méthodologie, dans la pédagogie, dans l'outillage. Le consensus professionnel est dans l'expérimentation pédagogique [1].

On comprendra toute l'attirance d'un tel "modèle" pour les éducateurs: il donne la sécurité du concret, il garantit la modestie de l'utile et du nécessaire, il stimule la créativité puisque en pratique il est expérimental, et dans les anciens cadres de l'institution scolaire il peut être nouveau. Il a une vocation universelle, avec des variables régionales et locales puisque par définition il doit être adapté. Il peut facilement s'annexer des objectifs scolaires et populaires: l'institution scolaire n'est pas ébranlée et la scolarisation demeure malgré tout un objectif atteignable; il s'adresse à une "clientèle" populaire, il vise à satisfaire ses besoins immédiats et quotidiens, il peut intégrer l'objectif plus collectif de "conscientisation", contre la dépendance, il cultive l'autonomie. Ce qui le distingue de l'alphabétisation dite populaire ou politique, c'est sa volonté pragmatique, son travail dans l'infrastructure du langage en deçà de l'idéologique et du politique. Décidément, un tel "modèle" est appelé à un grand succès:

> *"C'est un peu comme s'il fallait trouver un point de rencontre, un juste milieu entre*

---

[1] Cf. Recherche et expérimentation d'approches en alphabétisation fonctionnelle, op. cit.

l'alphabétisation populaire militante et l'alphabétisation scolarisante, figée, guindée parfois dans ses orientations par l'esprit de la petite école. Aussi faudrait-il songer sérieusement à susciter une plus grande concertation entre les milieux populaires et l'école pour mettre en commun les réalisations les plus intéressantes de ces deux modèles d'alphabétisation" [1].

Ce qui caractérise le plus objectivement l'alphabétisation populaire, c'est d'abord qu'elle est volontaire et autonome. Elle s'est développée en dehors des structures institutionnelles d'éducation des adultes. Son personnel peut être issu de la filière professionnelle de l'éducation, mais il se recrute en général suivant des filières plus organiques aux organisations populaires. Elle est essentiellement un phénomène urbain: dans les milieux périphériques, l'appareil scolaire s'est souvent annexé l'éducation populaire. Il a parfois provoqué sa création, non comme un réseau autonome, mais comme une formule mixte partiellement autogérée, partiellement encadrée [2]. Son public d'élection: la population pauvre qui n'a pas accès à l'éducation institutionnelle des adultes pour de multiples raisons; celle qui la refuse; aussi des groupes "acquis" comme des communautés ethniques, des regroupements de quartiers ou d'assistés sociaux. Tout dépend des objectifs des organismes, de leurs bases d'implantation, de leurs stratégies de recrutement. La position de classe de ce public et la fonction de classe de l'alphabétisation sont explicites chez les groupes les plus structurés. Là, les objectifs de l'alphabétisation sont irréductibles à ceux de l'idéologie fonctionnelle universaliste. On fait consensus autour d'un objectif et de la recherche d'une méthodologie critique: la "conscientisation". L'alphabétisation est un processus dont l'objectif linguistique ne peut être isolé de ses conditions sociales de réalisation.

---

1 André Ledoux, Où en est l'alphabétisation au Québec: document de réflexion, CECM-SEA, Montréal, 17 septembre 1981.

2 Cf. Pratiques d'alphabétisation (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, 1982.

Elle s'inscrit dans une dynamique sociopolitique où l'apprentissage de la langue est aussi un lieu stratégique de luttes.

Malgré ces quelques traces objectives, l'alphabétisation populaire est aussi un "type idéal" qui cache une réalité multiforme. Le lieu le plus sûr d'identification de ces trois types d'alphabétisation est dans l'idéologie, qu'il faut lire dans sa matérialité: comme une pratique de la signifiance, comme une construction d'objectivité, comme un ensemble de stratégies discursives dont les enjeux sont conquêtes de publics, conquêtes de terrains, conquêtes de pouvoirs sur des champs plus vastes que leurs limites dénotatives.

L'intérêt d'avoir présenté une fois de plus ces trois types d'alphabétisation est dans la reconstruction de l'argumentation propre à l'alphabétisation fonctionnelle qui se définit par opposition aux deux autres. L'alphabétisation scolaire n'a d'autre existence que rhétorique Il n'est pas de groupe, de mouvement, de traces pour la supporter. Elle a une place purement fictive. Le paradoxe est que l'alphabétisation fonctionnelle se développe comme idéologie et comme mouvement dans le champ de l'éducation institutionnelle des adultes, par occultation de sa position "scolaire", par la négation de ses fonctions idéologiques qu'on ne peut comprendre qu'intégrées à l'appareil scolaire. C'est un nouveau dispositif gagnant en autonomie, cherchant une cohérence idéologique et une pratique méthodologique neuves, soumissionnant pour la théorie encore manquante et trouvant terrain d'élection dans l'expérimentation en pédagogie. Elle était "appelée", en particulier pour la formation de cette nouvelle branche d'éducateurs professionnels qu'on appellera les alphabétiseurs (car on dit encore les professeurs ou les formateurs).

Dans sa prise de position par rapport à l'alphabétisation populaire, comme là il y a des interlocuteurs concrets, une cohérence et un mouvement organisé, la stratégie idéologique de l'alphabétisation fonctionnelle consiste à éviter toute confrontation en observant une stricte neutralité technicienne. A la recherche de traces d'opposition

idéologique entre ces deux conceptions de l'alphabétisation pourtant typologisées, c'est un fait que si les différences sont descriptivement notées, elles ne donnent pas lieu à la critique. L'expression la plus explicite que j'ai trouvée signale précisément - comme si c'était un mot d'ordre - qu'on doit s'en tenir au terrain commun, au lieu géométrique de l'alphabétisation qui est dans l'apprentissage linguistique. L'idéologique est évacué, non comme impertinent, mais comme secondaire ou périphérique:

> *"Apprendre à lire et à écrire est un objectif valable en soi, il n'a pas besoin d'être ennobli ou justifié par d'autres objectifs. Acquérir la capacité de lire et d'écrire est un droit fondamental, un besoin de base. Il n'est pas nécessaire de parler de conscientisation pour qu'un projet d'alphabétisation soit valable selon nous.*
>
> *Je ne veux pas dire par là qu'il faut limiter notre action et éviter la poursuite d'autres objectifs. Je veux dire qu'apprendre à lire et à écrire est le point central de notre action"* [1].

Dans son incorporation comme idéologie, savoir pratique et mouvement social, l'alphabétisation fonctionnelle ne peut pas se payer le luxe de la polémique avec un mouvement déjà organisé et structuré. Il lui faut délimiter son terrain sans afficher de velléités expansionnistes. S'il y a des terrains communs, il faut des ententes, comme une négociation de droit de passage. Ici, la "négociation" est claire:

> *"Nous professionnels de l'alphabétisation, opérons sur le terrain technique du lire et écrire - les besoins de base. C'est notre entière légitimité, garantie et par notre compétence, et par le droit fondamental auquel doivent répondre les institutions d'Etat d'éducation des adultes. Et c'est le terrain commun de nos deux mouvements, chacun avec sa clientèle, d'où la complémentarité de nos interventions. Votre compétence propre est dans le deuxième terme:*

---

1 Lise Lachance, Pourquoi alphabétiser ?, DGEA-EAD, sept. 1980, p. 11.

la conscientisation. Nous n'entrerons pas sur ce terrain. Non pas qu'il soit incompatible avec nos propres objectifs: il est valable et peut s'intégrer éventuellement dans nos interventions, d'où le dialogue souhaitable et la mise en commun de nos expertises respectives. Mais il n'est pas central".

Dans cette négociation fictive mais dont la logique "politique" organise la stratégie d'argumentation - lire le discours comme logistique et pas seulement comme contenu de communication - deux arguments sont majeurs: celui de l'autorité et de la légitimité de la compétence professionnelle, du savoir technique; la dissociation alphabétisation/conscientisation. Le premier autorise d'emblée à occuper le champ, et potentiellement tout le champ technique de l'alphabétisation. Il est au neutre. Il évacue toute possibilité de concurrence. Il s'installe dans l'institution à vocation universelle après avoir dénoncé l'archaïsme du "scolaire", ou l'avoir consigné dans une place propre. Il étend en même temps son champ au-delà des limites traditionnelles de l'institution: il y a la "pré" et la "postalpha" qui font éclater les vieux cadres, il y a l'alpha qui peut déboucher sur le tout-terrain, partout où il y a des "besoins", y compris dans le "populaire" avec le laissez-passer technique. La dissociation alphabétisation-conscientisation en deux termes, deux opérations, deux compétences, deux finalités distinctes, autorise la pénétration dans le populaire et ne reconnaît plus à celui-ci qu'une compétence spécifique dans le paralinguistique: ce qui ne relève plus de l'éducation au sens strict, ce qui n'est pas de la langue, ce qui est évacué dans le "politique", terrain propre des "militants":[1]

"L'alphabétisation que je qualifierais de politique... Un exemple: un service d'éducation aux adultes intervient dans un village isolé qui reçoit peu de services, aucun autobus ne relie ce village à la ville voisine. On travaille donc avec les gens à faire des démarches pour changer cette

---

1 Cf. André Ledoux, Où en est l'alphabétisation au Québec ?, op. cit.

situation et savoir lire et écrire devient un outil nécessaire pour faire les pressions et les démarches nécessaires.

Je dirais qu'un tel projet ressemble plus à de l'animation sociale qu'à un projet d'alphabétisation" [1].

Je n'irai pas au bout de l'analyse des stratégies discursives de l'alphabétisation fonctionnelle, ce qui exigerait un travail systématique de fouilles dans un corpus à construire. D'ailleurs cette analyse systématique serait prématurée: il faudra attendre des traces plus marquées, un discours plus ferme, des liens de parenté plus élaborés avec la théorie, aussi des événements "marquants" pour la socio-analyse. Je n'ai fait qu'essayer la lecture idéologique à partir de quelques échantillons de signes et autres observations hors-texte pour mettre sur la piste, non pas de la technique de l'exercice dont on use toujours trop pour justifier un savoir-pouvoir, mais pour signaler concrètement comment un discours se construit, suivant quels enjeux, comme dialogue avec quels partenaires. Pour dévoiler le non-dit et faire parler la connotation. Pour rendre manifeste la fonction idéologique d'un discours dont la justification patente est fondée sur occultation de l'idéologique par la rationalisation technique, professionnelle et scientifique. Pour pointer le pouvoir dans le discours là où on ne voulait y voir que du "fonctionnel". Pour réintroduire le "politique" dans l'alphabétisation quand tout le pouvoir est mis pour l'y en écarter, que ce soit dans la langue elle-même, dans la pédagogie, dans la technologie, dans le personnel, dans les institutions, les programmes, les "politiques". La lutte est autant dans les mots que sur les rings. Les mots sont des rings.

---

1 Lise Lachance, Pourquoi alphabétiser ?, op. cit., p. 6. Pour une narration de l'expérience en question, voir Politiques d'alphabétisation, op. cit.

Il faudrait encore passer à la question idéologique la théorie fonctionnaliste qui a connu le succès dans les sciences humaines il y a plusieurs décades et qu'on a vue réapparaître avec force dans le structuralisme, notamment en linguistique ainsi que dans les théories positivistes de la communication. Ce n'est pas par hasard que le courant de l'alphabétisation fonctionnelle s'est développé sur ce fond théorique fonctionnaliste et structuraliste, ignorant plutôt la sociolinguistique, la sociologie du langage (des rapports linguistiques), la sémiologie, la psychanalyse, le matérialisme dialectique. C'est de ce fond qu'ont été tirées et vulgarisées les notions de besoin, de langue/code, de compétence/performance, d'adaptation minimale, de fonctionnement, etc. Dans la pratique pédagogique et dans le discours technicien, on ne voudrait y voir que l'évidence du "donné", le cela-va-de-soi du sens commun. En alphabétisation, l'évacuation de la théorie sous couvert de l'empirisme, de la technologie éducative, du pratique, du concret, du réel et de l'utile a consacré la suprématie du positivisme institué en réel. Et l'on en est qu'aux balbutiements: l'appareil se fera plus étanche en éducation des adultes comme il l'a été pour l'école. Du même coup il soulèvera la résistance et la critique, qui n'en sont aussi qu'à leurs balbutiements.

L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FEMMES IMMIGRANTES HAÏTIENNES

ADELINE CHANCY
MAISON D'HAITI,
MONTRÉAL

Lorsqu'on sait que le taux d'analphabétisme est supérieur à 80% en Haïti et que les statistiques officielles admettent que seulement 24% des enfants d'âge scolaire sont effectivement scolarisés, il n'y a aucune surprise à constater la présence de nombreux analphabètes parmi les immigrants haïtiens. Au Québec où l'implantation de la communauté haïtienne est récente, la première vague d'immigrants formés surtout de professionnels et d'étudiants a fait place, à la fin des années 60, à l'arrivée de travailleurs peu ou pas qualifiés, dont le nombre a augmenté progressivement au cours des années 70, jusqu'à représenter actuellement les deux tiers de la communauté haïtienne, concentrée principalement à Montréal.

Avec l'établissement des familles, on a vu croître le nombre des sous-scolarisés ou des non-scolarisés non seulement parmi les personnes âgées, mais aussi parmi les jeunes, les femmes surtout. Les non-scolarisés représentaient 42% du nombre d'immigrants haïtiens pour l'année 1977, point de repère significatif de cette étape. Sans pouvoir avancer des chiffres précis, on peut présumer que les analphabètes représentent plusieurs milliers de personnes, pour une population d'environ 35 000. Les centres d'alphabétisation haïtiens, mis sur pied par des organismes autonomes à but non lucratif, en accueillent quelques centaines et l'on en retrouve aussi un certain nombre dans les commissions scolaires.

Les recherches et les expériences dans les centres haïtiens d'alphabétisation permettent peu à peu de découvrir l'ampleur et les caractéristiques de la situation haïtienne. La problématique de la situation éducative des Haïtiens analphabètes au Québec est à l'ordre du jour. L'intérêt pour la question s'est développé en même temps qu'une prise de conscience du phénomène de l'analphabétisme dans la société québécoise se généralisait et préoccupait tant le milieu

institutionnel que les milieux d'éducation populaire. Si, à bien des égards, la problématique de la situation éducative des Haïtiens analphabètes au Québec s'apparente à celle de tout immigrant analphabète dans une société industrialisée et qu'elle offre même des traits de ressemblance avec celle des Québécois non scolarisés ou sous-scolarisés, elle s'en distingue cependant par des caractéristiques propres. Nous allons tenter d'en cerner quelques-unes.

RECHERCHE SUR L'ANALPHABETISME

La recherche de type exploratoire * entreprise auprès de femmes haïtiennes analphabètes à Montréal avait pour objectifs d'éclairer les difficultés vécues par les analphabètes à partir de leur propre perception.

Les données recueillies à l'occasion d'entrevues enregistrées auprès d'une vingtaine de femmes se révèlent utiles à plus d'un titre. Elles permettent de situer le problème éducatif dans un contexte social global, prenant en compte d'une part les conditions d'existence de ces femmes, travailleuses et mères de famille, et d'autre part toute la complexité de la situation culturelle et linguistique. Dans une perspective d'intervention éducative, ces données permettent de cerner d'un peu plus près les besoins et les aspirations, de vérifier les acquis et les habiletés, d'examiner les stratégies de compensation ou d'apprentissage spontané, d'identifier les obstacles objectifs et subjectifs à l'intervention éducative.

Le cadre d'analyse était construit sur deux hypothèses de travail. Il s'agissait tout d'abord de définir le degré et la nature des difficultés éprouvées par l'immigrant haïtien analphabète dans

---

* CHANCY, Adeline Magloire, L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes, Montréal, 1981, la librairie de l'université de Montréal.

une société technologique. Je partais de l'hypothèse que l'immigrant haïtien au Québec qui ne sait ni lire ni écrire se trouve aux prises avec un triple niveau de difficulté: il est illettré, ne sachant ni lire ni écrire sa langue maternelle, le créole haïtien; il ignore le français, qui est à la fois la langue officielle de son pays d'origine et la langue du pays d'immigration; il lui manque de plus des connaissances de base et des compétences requises dans une société industrialisée où le code écrit est à la base des démarches les plus élémentaires.

Avec la seconde hypothèse, je tentais de délimiter la marge de disponibilité physique et psychologique nécessaire à l'immigrant pour entreprendre des projets éducatifs, en définissant un seuil de sécurité. L'hypothèse était que pour faire la démarche volontaire vers les réseaux éducatifs, l'immigrant devait avoir atteint un "seuil de sécurité", garanti par la stabilité du statut, de l'emploi et de l'organisation familiale. En effet, on constate que les adultes doivent disposer d'une certaine marge pour s'arracher à des préoccupations immédiates et paralysantes, et être en mesure de consacrer un peu de temps aux études. Dans le cas d'un immigrant, les tensions créées par l'irrégularité du statut, la précarité de l'emploi ou les conditions éreintantes de travail, les préoccupations d'ordre économique et psychologique découlant de la séparation des familles, lui interdisent longtemps l'accès au seuil de sécurité.

A partir de ces hypothèses, je tentais de répondre aux questions suivantes:

a) quelles sont les difficultés majeures auxquelles les analphabètes haïtiens sont confrontés au Québec du fait de leur ignorance de la lecture et de l'écriture ?

b) Quelles stratégies ont-ils développées pour y faire face ?

c) Quels moyens ont été tentés par les personnes concernées pour rejoindre les réseaux éducatifs ?

d) Quelles sont les conditions qui empêchent ou qui favorisent la fréquentation d'un programme de cours ?

CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES INTERROGÉES

La recherche s'est focalisée sur un groupe de femmes, dont les deux tiers fréquentaient ou avaient fréquenté le Centre d'alphabétisation de la Maison d'Haïti. La présence d'une forte majorité de femmes est une constante dans les centres d'alphabétisation haïtiens. Cette situation de fait ne devrait pas surprendre. A tous les niveaux, les femmes sont moins scolarisées que les hommes en Haïti.

L'écart des effectifs de filles et de garçons est principalement marqué dans les zones rurales. Dans le cas des filles, la déperdition scolaire à l'école primaire est importante. Selon le rapport UNESCO/BID (1974), il y avait 37% de filles dans les classes enfantines du primaire rural, pour 28% au cours moyen II (classe terminale de la section primaire, après six années de scolarité). Lors des entrevues, plusieurs des femmes interrogées ont mentionné la discrimination à l'égard des filles: "les garçons vont à l'école, les filles cultivent la terre ou sont mises à la couture".

Les taux d'analphabétisme, tant dans les centres urbains qu'à la campagne, révèlent un décalage en faveur des hommes. Dans les zones rurales qui regroupent 80% de la population, le taux d'analphabétisme chez les femmes est de 92%. Il est supérieur à celui

des hommes (85%), qui est cependant très élevé. Dans quelle proportion cette situation se reproduit-elle dans l'immigration ?

Entre le fait que les femmes soient généralement moins scolarisées et leur présence majoritaire dans les centres d'alpha, y a-t-il une coïncidence absolue ? Cela reste à déterminer. Ce qui a été constaté dans le cas des femmes interrogées vivant avec un conjoint, c'est que le conjoint était toujours scolarisé, ayant fait le primaire et parfois le secondaire.

Le groupe de personnes interrogées se composait de dix-neuf femmes. Ce sont des immigrantes haïtiennes, établies au Québec au cours des dix dernières années. Leur âge varie entre vingt-quatre et soixante-six ans. Elles sont originaires de dix-sept localités différentes réparties sur tout le territoire d'Haïti, ce qui offrait une diversité dans les témoignages. Toutes, sauf la plus jeune, ont des enfants. Dix d'entre elles vivent avec leur conjoint, trois sont séparées ou veuves et les autres vivent en famille avec leurs enfants et d'autres parents proches. Les deux tiers de ces femmes (12 sur 19) travaillent à l'extérieur, pour la plupart dans les manufactures de textile. Cinq d'entre elles sont des femmes âgées, des grands-mères à la maison, alors que les deux dernières sont plus jeunes, mais ne travaillent pas. Les deux tiers de ces femmes sont inscrites à un cours d'alphabétisation. Leur connaissance du français oral est très rudimentaire.

Au cours des entrevues, les personnes interrogées étaient encouragées à s'exprimer le plus librement possible, cependant un schéma permettait d'orienter la conversation de façon à recueillir des données pour analyser et comprendre le comportement de l'immigrant haïtien analphabète au Québec non seulement par la description de ses expériences actuelles, mais encore par un éclairage sur ses expériences antérieures de vie familiale et sociale en Haïti.

LE CHOC DE L'IMMIGRATION

La question était de savoir si entre les difficultés actuelles de l'immigrant et celles qu'il avait pu connaître dans son pays d'origine, il existe une différence de degré ou une différence d'ordre qualitatif.

Qu'est-ce que c'est être analphabète en Haïti ?
Qu'est-ce que c'est être analphabète au Québec ?

De nombreuses indications ont été ainsi recueillies sur l'expérience de vie en Haïti: l'analphabétisme dans la famille, l'absence de contact avec les réseaux éducatifs, la migration vers les centres urbains, les difficultés et les stratégies de compensation dans les situations où le code écrit est requis.

Les femmes interrogées avaient vécu une bonne partie (la plus grande partie, dans le cas des femmes âgées) de leur vie adulte en Haïti. Elles avaient toutes déjà, sauf une, des responsabilités familiales avec un ou plusieurs enfants. La plupart d'entre elles avaient réalisé des activités économiques: petit commerce, manufacture ou services domestiques. Leur principal souci jusque-là avait été fondamentalement de trouver les moyens de survivre et de faire vivre leurs enfants. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'avait pas été une préoccupation majeure, ni ressenti comme une nécessité pour l'accomplissement des actes de la vie quotidienne.

La transplantation au Québec produit l'effet d'un choc. Le changement vécu est constitué d'éléments d'ordres différents qui se superposent et qu'il faut prendre le temps de démêler pour distinguer ce qui relève du simple sentiment d'étrangeté inévitable dans un milieu nouveau et ce qui relève de différences fondamentales d'ordre économique, social et culturel.

Des problématiques analysées dans la recherche, nous en retiendrons deux, en raison de leur importance pour la définition de politiques éducatives: les conditions d'existence des immigrantes haïtiennes, la problématique créole-français.

LES CONDITIONS D'EXISTENCE

Du point de vue des occupations habituelles, le groupe de femmes interrogées comprenait quelques femmes âgées à la maison, mais le sous-groupe le plus important était constitué de travailleuses, pour la plupart des travailleuses de manufacture. Ce sont en même temps ces femmes qui travaillent à l'extérieur qui ont le plus de responsabilités dans l'organisation familiale.

LE TRAVAIL

Les travailleuses de manufacture décrivent leur situation comme allant de soi. Elles sont arrivées ici pour travailler et trouvent anormal de rester inactives ou d'être en chômage. Celles qui sont en chômage le sont par suite d'un "manque d'ouvrage" et considèrent cette situation comme provisoire. C., qui vit à Montréal depuis quatre ans, s'estime chanceuse d'avoir trouvé du travail tout de suite à son arrivée et lorsqu'elle se trouve en chômage au bout de trois ans par suite de la fermeture de la manufacture elle ne laisse pas passer une journée sans chercher un autre emploi.

> *"Je travaille depuis mon arrivée. J'avais un premier emploi, ça fait un an qu'on a fermé. Je me suis trouvée en chômage, et puis la Main-d'oeuvre m'a fait trouver un autre emploi. Mais là encore il manquait d'ouvrage. Me voilà de nouveau en chômage. L'usine a fermé avant-hier. Hier j'ai été tenter ma chance ailleurs, je ne sais pas encore s'ils vont m'employer".*

Elles sont prêtes à accepter n'importe quel emploi, même à des conditions beaucoup plus pénibles, après une période de chômage.

A. a dû accepter un travail de nuit dans une manufacture non syndiquée alors qu'elle avait travaillé trois ans avec un horaire de jour dans une autre manufacture où même les employés à "l'ouvrage général" étaient syndiqués. D., "opératrice", perd son emploi, en prend un autre où elle est affectée à "l'ouvrage général", passant ainsi d'un emploi semi-qualifié à un emploi non qualifié.

Les travailleuses interrogées travaillent à plein temps, généralement de jour. Les deux systèmes, le travail à l'heure et le travail à la pièce existent parfois dans la même manufacture. Plusieurs ouvrières ont connu tour à tour les deux systèmes. Le travail à la pièce est très exigeant: "On n'a pas le temps de manger ni d'aller à la toilette".

Pour les opératrices, les presseuses, c'est-à-dire les semi-qualifiées, le salaire est légèrement supérieur au salaire minimum. Plusieurs par contre sont affectées à "l'ouvrage général", où l'on paie au salaire minimum ou à la pièce.

Quatre des travailleuses de manufacture sont syndiquées ou protégées par un comité conjoint, et elles en apprécient les avantages. S. après une période de chômage est réembauchée, grâce au syndicat:

> *"C'est grâce au syndicat qu'on m'a rappelée au travail. Sans cela, on ne m'aurait peut-être jamais rappelée, parce qu'ils auraient jugé que le salaire était trop élevé et ils auraient engagé quelqu'un au salaire minimum...".*

M., qui n'est pas syndiquée, regrette l'absence de syndicat à son lieu de travail:

> *"Ils (les patrons) refusent de payer les ouvriers. Ils n'accepteront pas de syndicat. J'aimerais beaucoup travailler en un endroit où il y a un syndicat... Ils (les ouvriers) n'ont jamais fait de grève là où je travaille".*

Dans la plupart des cas, les conditions de travail sont très contraignantes. Les travailleuses sont obligées de fournir des heures supplémentaires sous peine de renvoi et les heures supplémentaires ne sont pas toujours payées à un taux supérieur à celui de l'horaire régulier. Elles travaillent également le samedi.

M. explique pourquoi elle ne peut pas venir au cours du soir:

> *"Mon problème c'est le travail... Du lundi au vendredi je ne termine pas avant 18 heures... Le samedi, je travaille jusqu'à midi... Je fais des heures supplémentaires, mais je n'ai pas le choix...".*

Elles n'ont pas le choix, ainsi que le confirme B.:

> *"A une époque j'avais des journées de dix heures et demie de travail... j'étais forcée de me résigner de toute façon. Quand on est dans le besoin, on est obligé de souffrir".*

Obligée de souffrir le racisme ouvert également. Une travailleuse dans une entreprise de viandes rapporte que l'augmentation de salaire consentie à tout le groupe d'ouvrières n'est pas versée aux employées noires. Ces travailleuses non syndiquées, lorsqu'elles réclament leur dû, se heurtent au jeu de la "contremaîtresse" et du patron qui se renvoient de l'un à l'autre la responsabilité de la décision.

Une des travailleuses prend des contrats à domicile. Elle s'est acheté une machine à coudre professionnelle et elle confectionne des salopettes d'enfant à trente centimes la pièce. Pour réaliser quelques dollars, elle doit fournir de nombreuses heures de travail, à une heure avancée de la nuit: c'est le travail "au noir".

L'autre catégorie de travailleuses connaît des contraintes encore plus graves. L'une d'entre elles a travaillé successivement comme domestique dans des familles bourgeoises haïtiennes, travailleuse de textile à domicile et au service d'entretien dans un hôtel. Une autre est cuisinière dans un restaurant où elle travaille sept jours sur sept.

Pour ces deux dernières, comme dans le cas de deux autres ouvrières de manufacture, les conditions de vie s'aggravent puisqu'il s'agit de femmes seules avec de lourdes responsabilités familiales.

L'ORGANISATION FAMILIALE

Toutes les femmes interrogées, sauf la plus jeune, ont des enfants dont l'âge varie entre un et cinq ans. Les familles nombreuses de dix enfants sont celles des femmes âgées. Cependant seulement la moitié vivent avec leur conjoint. Les autres sont séparées ou n'ont pas de conjoint. Elles ne font pas mention du père de leurs enfants. Deux ont précisé qu'elles ont "élevé des enfants sans papa". Ces femmes vivent avec leurs enfants et d'autres membres de la famille: une mère, un frère...

Les femmes qui travaillent à l'extérieur, la plupart entre vingt et quarante ans, ont de jeunes enfants. Il est évident que dans leur cas, le nombre des enfants, leur âge, l'organisation de la garde des enfants, la double journée de travail, c'est-à-dire s'ajoutant

au travail à l'extérieur, les tâches ménagères et familiales qui sont dévolues traditionnellement aux femmes, sont des facteurs particulièrement significatifs lorsqu'on veut déterminer leur marge de disponibilité. En effet, à côté des horaires éreintants, de la tension du travail à la pièce, de la fermeture périodique des manufactures, de l'insécurité créée par l'absence de syndicat, les conditions spécifiques de la vie des femmes sont particulièrement contraignantes et menacent constamment la possiblité qu'elles ont d'atteindre un seuil de sécurité.

D. est arrivée à Montréal il y a six ans avec trois enfants, dont un bébé d'un an; deux ans après, elle accouche d'un autre. Trois autres femmes ont actuellement des bébés dont l'âge varie entre six mois et un an. Une autre est enceinte alors qu'elle a déjà trois enfants; elle aussi était arrivée à Montréal avec un bébé d'un an.

Une autre situation créatrice de tension est le fait pour certaines femmes d'avoir dû laisser des enfants en Haïti sous la garde de leur mère ou d'une parente. A. qui vit à Montréal depuis quatre ans avec son mari, a laissé ses trois enfants en Haïti. Le plus jeune avait huit mois quand elle est partie. Sa préoccupation actuelle c'est de pouvoir les faire venir. Une autre femme a voyagé avec l'aînée, mais a dû quitter le plus jeune qui n'avait qu'un an à son départ. Trois femmes chefs de famille avaient émigré sans leurs enfants qu'elles ont pu faire venir après quelques années.

En fait, la situation familiale est rarement simple. Souvent la femme a dû quitter en Haïti un enfant qu'elle a eu avant le mariage, lorsqu'elle-même était très jeune. Ou bien, elle amène avec elle un ou plusieurs enfants du mari qu'elle a reconnu(s) pour la circonstance.

Dans plusieurs cas, les femmes ont exprimé le désir de faire voyager d'autres parents: une mère, des frères, des soeurs. La tension psychologique est alors moindre que dans le cas des enfants, mais cela crée de toute façon de lourdes obligations financières. D'où la nécessité de travailler à tout prix.

T. veut faire venir sa mère, en touriste, dit-elle, sans doute pour garder ses enfants dont le plus jeune n'a pas un an. On sait que la présence de la grand-mère est un des moyens privilégiés pour assurer la garde des jeunes enfants.

B. a fait venir successivement sa fille, puis sa mère, et maintenant elle voudrait organiser le voyage de ses jeunes frères et soeurs, mais on lui demande une caution qui lui semble exhorbitante. Dans la famille de M., ce sont les parents du mari d'abord qui ont voyagé; elle a fini par obtenir qu'on fasse les dépenses pour l'un de ses jeunes frères.

Toutes les femmes interrogées se sentent l'obligation d'envoyer une aide en Haïti. Même les grands-mères qui vivent "sur le compte" de leurs enfants, déplorent le fait de ne pas pouvoir envoyer un peu d'argent en Haïti. Les femmes se chargent de leur propre famille. C'est une des raisons péremptoires pour lesquelles elles doivent travailler. En effet, elles ne peuvent pas compter sur le mari qui, lui, a ses propres obligations familiales.

C'est ce que D. nous explique:

"Je suis l'aînée des enfants de ma mère et l'aînée des enfants de mon père, et c'est moi seule qui ai émigré. Déjà depuis Haïti, j'avais des responsabilités... j'aidais ma mère, ses enfants, les enfants de mon père. Il me faut travailler pour ma famille ici et pour ceux qui sont restés là-bas. Parce que mon mari de son côté a ses propres responsabilités, il a ses dettes. On ne peut pas demander à quelqu'un de prendre les charges d'un autre pour les ajouter à ses propres charges".

En résumé, dans la majorité des cas, les femmes interrogées travaillent à l'extérieur à des conditions très pénibles. Mariées ou non, elles assument de lourdes obligations vis-à-vis de leur famille dans l'immigration et en Haïti. Fondamentalement leur statut n'a donc pas changé en passant d'une société à une autre: elles sont actives économiquement et elles sont responsables dans l'organisation familiale.

Comment des femmes analphabètes exercent-elles ces deux rôles clés dans une société technologiquement avancée où le code écrit se trouve à la base des démarches les plus élémentaires de la vie quotidienne ?

ANALPHABÈTE AU QUÉBEC

"En Haïti je n'avais pas de problèmes, mais ici j'en ai beaucoup". Pour toutes les femmes interrogées le changement est vécu comme étant d'ordre qualitatif. Et le choc est ressenti d'autant plus profondément qu'elles ne s'y étaient pas préparées. "Si j'avais su..." déplorent plusieurs d'entre elles.

Au moment de l'enquête, presque toutes les femmes interrogées avaient un certain degré de compréhension de la langue française, mais éprouvaient des difficultés à transmettre un message, certaines d'entre elles répondant en créole. Leurs connaissances en calcul s'appliquent pour l'essentiel à l'argent; dans ce domaine les commerçantes surtout avaient acquis en Haïti une grande habileté de calcul oral; cependant, à la manufacture elles ont des difficultés à calculer payes et retenues.

Lorsqu'on leur demande d'énumérer leurs principales difficultés, celles qui sont le plus souvent citées sont les suivantes:

- le déplacement en métro ou en autobus. C'est le type de difficultés qui laisse les plus mauvais souvenirs, mais pour lequel les plus débrouillardes développent rapidement un certain nombre de stratégies; elles notent la forme des bancs sur les quais des stations de métro, comptent le nombre de stations à passer pour arriver à destination, font la lecture globale des noms des stations ou mémorisent les premières lettres qui leur font deviner le reste, notent des points de repères: affiches, couleurs et retiennent la physionomie des quartiers;

- la deuxième difficulté identifiée par les personnes interrogées, c'est la correspondance. C'est une situation que plusieurs d'entre elles avaient déjà connue en Haïti, mais qui dans l'immigration prend un caractère plus permanent. La dépendance est alors durement ressentie par les femmes dont la possibilité de communiquer avec leur propre famille se trouve plus restreinte qu'avec celle du mari qui, lui, est scolarisé. Une jeune travailleuse s'était présentée au Centre d'alphabétisation avec comme objectif prioritaire de devenir capable d'expédier une lettre et un chèque à sa mère sans avoir recours à son mari.

  Il leur faut parfois s'appuyer sur les enfants:

  > *"Lorsque j'ai besoin d'écrire une lettre à présent, c'est mon fils qui le fait. Mais il commence à grandir et lorsque je lui dis de faire une lettre, il se passe parfois deux ou trois jours avant qu'il se décide".*

- Les démarches administratives et les achats. Leur embarras est grand lorsqu'elles ne sont pas accompagnées d'une personne de confiance. Dans ce cas aucune stratégie n'est possible: il faut fuir ou se déclarer analphabète.

C'est le cas de Mi., mère de deux enfants, dont la fille aînée éprouve des difficultés à l'école primaire. La mère en est avisée par écrit. On lui envoie plusieurs lettres pour lui demander de veiller aux travaux scolaires de sa fille à la maison. Finalement, devant son silence, on l'invite à se rendre à l'école pour expliquer la nature du problème. La jeune femme est évidemment incapable d'aider son enfant à faire ses devoirs, mais d'autre part, elle refuse de rencontrer les professeurs pour ne pas avoir à déclarer qu'elle est analphabète. Mi. a choisi la fuite.

- Enfin, le travail. Nous nous arrêterons plus longuement à cet aspect de la situation qui touche aux conditions fondamentales d'existence et en illustre le caractère le plus dramatique.

Le problème de se trouver du travail se pose généralement tout de suite à l'arrivée. Pour plusieurs, cela s'est fait de proche en proche: le mari, un parent, une connaissance leur fait trouver un emploi dans la manufacture où il se trouve déjà. Mais la plupart doivent aller "checker", c'est-à-dire se rendre dans les quartiers où il y a des manufactures et s'adresser directement aux employeurs. Une telle démarche requiert une grande débrouillardise: il faut pouvoir s'orienter, retenir des adresses, communiquer avec le gérant ou la secrétaire dans les manufactures. La recherche d'un emploi peut durer plusieurs mois.

Au travail, les ouvrières s'arrangent pour dissimuler leur ignorance du code écrit, ou du moins pensent avoir réussi à le faire:

> *"Cela fait quatre ans que je travaille en cet endroit et personne ne s'est aperçu que je ne sais pas lire".*

Mais au prix de quelle tension ! Que de stratégies il faut mettre au point lorsqu'il s'agit de distinguer les tailles des vêtements à classer ou reconnaître les boîtes contenant des chemisettes de couleurs différentes, la couleur étant inscrite sur l'extérieur de la boîte !

S'il y a des formulaires à remplir, on les apporte à la maison, ou bien on s'adresse à un compagnon de travail en prétextant qu'il y a un point qu'on ne comprend pas, sans jamais avouer la vraie raison. Elles sont persuadées qu'elles ont bien su mener leur jeu et que les autres n'y voient que du feu.

Si une circulaire est affichée, un des moyens pour se renseigner c'est d'attendre que les autres l'aient lue et d'écouter les commentaires pour se faire une idée du contenu:

> *"Il y a aussi le cas où on affiche un papier avec des directives. Moi, je ne m'en occupe pas, je ne laisse personne savoir que je ne sais pas lire. Après, quand les gens échangent des commentaires: "As-tu vu le papier qui dit ceci ou cela ?" moi, je les entends".*

Cependant, du simple point de vue du rendement, le travail généralement ne requiert ni lecture ni écriture. Si les travailleuses fournissent du rendement, l'employeur est intéressé à les garder. Les "manman-pitit", c'est-à-dire les mères de famille, font bien attention à se conduire en ouvrières modèles et à éviter toute confrontation. La plupart n'ont jamais changé d'emploi.

La principale raison de leur fidélité au même employeur, c'est le sentiment de sécurité créé par un environnement connu et où elles n'ont pas à faire la preuve de leur connaissance du code écrit. Cet avantage leur apparaît primordial et en raison de

cela, elles acceptent les conditions de travail les plus dures et n'envisagent pas de promotion ou d'augmentation de salaire qu'un autre emploi pourrait leur procurer.

T., qui travaille dans une chambre froide d'une entreprise de viande, où seules les plus résistantes peuvent tenir longtemps, se voit contrainte à conserver cet emploi depuis plusieurs années, travail où on ne lui demande pas de savoir lire et écrire:

> *"Il y a des emplois où il faut savoir lire. On m'a souvent proposé d'y aller. Mais moi je refuse d'y aller, sans dire pourquoi...".*

Si l'ignorance du code écrit n'est pas un obstacle à l'accomplissement de tâches simples dans les manufactures ou les services d'entretien, elle impose des limites très restrictives aux travailleuses les réduisant à toutes fins pratiques à une forme de servitude dont elles peuvent difficilement s'échapper. Prenons la stabilité dans l'emploi, par exemple, qui pourrait faire illusion si on ne tenait pas compte des conditions auxquelles elle est acquise. Le fait pour les travailleuses de ne pas changer d'emploi ne reflète-t-il pas plutôt une forme d'insécurité ?

Ainsi, les immigrantes haïtiennes analphabètes "fonctionnent" d'une certaine manière, mais à quel prix ?

Le prix payé est élevé: des conditions de travail éreintantes et souvent humiliantes. Conscientes de l'exploitation dont elles sont l'objet, elles assument en toute lucidité le prix à payer pour avoir droit au travail. On verra que sur d'autres plans elles subissent également de graves contraintes: une vie sociale réduite, une absence totale de loisirs et de possibilités d'épanouissement personnel.

LA PROBLÉMATIQUE CRÉOLE-FRANÇAIS

Parler français, pouvoir tenir une conversation en français, tel est le besoin clairement explicité par tous les sujets quel que soit le biais par lequel on aborde la question de la langue. Le problème de communication est perçu globalement, il comprend aussi bien le code écrit que le code oral.

P. énumère ses besoins en apprentissage:

"J'aimerais, si on me demande de remplir un formulaire, pouvoir le remplir toute seule. Et puis, si quelqu'un me parle et m'invite, j'aimerais pouvoir converser normalement en français. Et puis, si j'ai besoin d'écrire à ma famille en Haïti, je ne voudrais pas avoir à demander à quelqu'un de le faire pour moi. En avion, par exemple, il y a toujours un formulaire à remplir, j'aimerais pouvoir le faire moi-même sans avoir à demander de l'aide à la personne qui est assise près de moi. Et puis maintenant, ma fille est grande, elle va à l'école, si elle invite un ami à la maison, cet ami ne me parlera jamais en créole, mais en français. J'aimerais pouvoir lui répondre s'il entame une conversation avec moi. Et puis, si je reçois un papier important, je n'aimerais pas que quelqu'un d'autre sache ce qu'il contient, j'aimerais pouvoir le lire moi-même. Et puis, si je passe quelque part, j'aimerais pouvoir lire ce qui est écrit. Et si je me rends pour la première fois quelque part, j'aimerais lire l'adresse moi-même de mes propres yeux et non pas compter sur le chauffeur de taxi pour la trouver".

Mais en fait, très peu d'entre elles ont l'occasion d'utiliser le code oral français dans la vie quotidienne. Les femmes âgées à la maison n'en ont jamais l'occasion, même si elles aussi partagent le désir de maîtriser le français, principalement pour faire bonne

figure devant leurs petits enfants qui apprennent le français à l'école. Les travailleuses échangent quelques propos sur les lieux de travail avec leurs compagnons, mais ne nouent pas de relations personnelles avec eux.

> *"Je n'ai pas d'amie québécoise. Seulement au travail. Les occasions de parler français ne sont pas fréquentes, le groupe de travailleuses où je me trouve est composé surtout d'Haïtiennes. Parfois, on fait une petite conversation avec des Canadiennes à l'heure de la pause, du "break". Moi, je suis une personne timide, je ne bouge pas de l'endroit où je travaille. Si quelqu'un s'approche de moi pour bavarder, parfois je réponds, parfois je ne réponds pas. Une fois de temps en temps. Tu sais, les Canadiennes, il y en a parmi elles qui ne sont pas racistes et qui veulent toujours entamer la conversation. Une fois de temps en temps, elles m'adressent la parole et moi je leur réponds, mais je ne m'avance pas beaucoup".*

La réaction au racisme contre les noirs explique certainement en partie la réserve des personnes interrogées face à leur environnement. Mi. raconte dans quelles circonstances elle s'est finalement liée avec sa voisine.

> *"J'ai une amie québécoise qui habite tout près de chez moi. Elle vient souvent ici pour causer avec moi. Elle a remarqué que je suis embarrassée pour la langue. Elle dit tout le temps qu'il y a des Haïtiens ici qui ont des difficultés avec la langue. Je ne lui ai jamais laissé savoir que je ne sais pas lire. Elle dit toujours qu'elle est à ma disposition pour n'importe quel service. Avant d'avoir ces relations, j'ai passé toute une année sans jamais lui parler. Et puis un jour, elle m'a offert des fleurs et c'est comme cela que nous avons commencé à parler.*
>
> *J'ai passé une année sans avoir aucune conversation avec elle, parce qu'on dit que ces gens sont racistes et je ne voulais pas m'avancer".*

C'est le seul exemple de relations personnelles qui ait été mentionné. Les personnes interrogées répondent généralement qu'elles n'entretiennent aucune relation avec l'environnement.

A part le travail et les sorties pour aller à l'église, les personnes interrogées ne sortent presque jamais et ne fréquentent pas de lieux de réunions haïtiens ou québécois.

> *"Je ne vais pas aux fêtes, je ne vais nulle part. Maintenant je sors du travail. Si j'ai besoin de quelque chose, j'irai peut-être l'acheter, mais si je n'ai besoin de rien, je ne bougerai pas d'ici jusqu'à lundi".*

C'est donc un cercle vicieux. Ces femmes voudraient parler français mais se trouvent rarement en situation de le faire. Par conséquent, même après plusieurs années de séjour à Montréal, ces personnes se limitent à l'acquisition de quelques formules très élémentaires bien que le degré de compréhension soit toujours plus élevé.

Le code oral généralement, sinon uniquement, utilisé est donc le créole. Cependant toutes les femmes interrogées font un effort pour s'adresser en français à leurs enfants, ou du moins exiger d'eux qu'ils parlent français entre eux. Nous avons pu observer ce comportement au cours de plusieurs entrevues où les enfants étaient présents dans l'appartement. Seule Al. exprime une position nuancée sur la question:

> *"Je parle créole aussi à mes enfants ici, parce qu'on a des parents qui ne connaissent pas le français. L'enfant peut se trouver en présence d'un membre de la famille avec qui il ne peut parler qu'en créole, il faut qu'il puisse le faire. C'est pour cela que je leur fais parler les deux langues, ils parlent créole et ils parlent français".*

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture en créole est généralement jugé inutile, surtout en milieu d'immigration.

Les personnes interrogées peuvent difficilement établir une comparaison avec la situation en Haïti, en envisageant une éventuelle utilisation du code écrit en créole. Dans leur expérience, toutes les fois où elles se sont trouvées en butte avec le code écrit, c'était en français. Seulement trois d'entre elles avaient noté l'existence de textes écrits en créole, pour la plupart des chants d'Eglise.

Le sentiment de honte et de culpabilité commun à tous les analphabètes revêt chez les Haïtiens un caractère particulier. Il est associé au rejet de la langue d'origine, langue dominée, soumise à un mépris séculaire qui a sa source dans la colonisation.

Pour plusieurs des femmes interrogées, la véritable raison de leur hésitation à fréquenter un centre éducatif, c'est la honte, la gêne, la crainte de l'humiliation. C'est ce sentiment qu'exprime celle qui n'est venue au cours qu'au bout de huit ans de séjour au Canada:

"J'ai toujours eu honte, c'est pourquoi je n'y suis jamais allée".

P. avait un horaire de travail de dix heures et demie par jour et quatre heures le samedi, un jeune enfant à élever. Pourtant, c'est la honte qui, dans son esprit, l'a longtemps paralysée:

"J'aurais pu y aller, puisque je terminais à six heures et que l'école commençait à sept heures. J'aurais pu y aller, mais j'avais honte".

C., mère de cinq enfants, dont le plus jeune avait un an à son arrivée, travailleuse de manufacture, tient le même raisonnement:

"Je n'avais pas le temps, c'est un fait. Mais j'avais honte. J'aurais pu créer du temps pour y aller".

L'humiliation ne rejaillit pas seulement sur la personne analphabète, mais également sur son entourage. C'est ainsi que par délicatesse pour son mari, une femme a hésité longtemps avant de s'inscrire:

"J'étais gênée à cause de mon mari. Il a beaucoup d'amis. J'étais gênée, parce qu'il n'aurait pas voulu que d'autres soient au courant de mon ignorance. Il n'aurait pas aimé cela".

Ainsi, l'ignorance de la langue française, aussi bien la langue orale que le code écrit, ne se résume pas, dans le cas haïtien, à l'ignorance d'une langue étrangère, comme ce serait le cas pour un Portugais, un Grec ou un Cambodgien. La situation est vécue avec gêne, avec un sentiment de honte et de culpabilité, car aux yeux de l'analphabète haïtien, il s'agit en quelque sorte de l'ignorance de sa propre langue, en raison du statut du français, langue officielle en Haïti.

Les initiatives officielles en Haïti (cf. la loi du 28 septembre 1979) concernant l'introduction du créole dans l'enseignement primaire, sont trop récentes et trop limitées pour avoir un impact sur la population. Ces initiatives à caractère isolé, prises dans un contexte où l'immense majorité de la population subit l'oppression politique, économique et culturelle d'une petite couche de privilégiés dont l'apanage est l'éducation en français, se heurtent d'ailleurs à de fortes résistances dans les milieux populaires urbains principalement, le français demeurant la langue du prestige social et du pouvoir. Nous en sommes donc encore à la situation suivante: ignorer le français, pour un Haïtien, ce n'est pas ignorer une langue étrangère, comme l'anglais ou l'espagnol, c'est être ignorant tout court.

Ne pas savoir lire et écrire, c'est ne pas savoir lire et écrire le français. Or, cette situation intériorisée chez l'individu, devient source de troubles, de confusion, de gêne. Le sentiment d'humiliation existait déjà en Haïti; il est exacerbé en milieu francophone au Québec.

La création de programmes d'alphabétisation par des centres communautaires haïtiens et la publicité faite depuis trois ans autour de ces programmes ont facilité aux analphabètes la démarche décisive qui consiste à s'inscrire à un cours. Plus de la moitié des personnes interrogées avaient appris l'existence des cours par la radio communautaire, à l'émission haïtienne du dimanche soir, "La voix d'Haïti".

Cependant, les cas d'abandon ou de fréquentation irrégulière sont courants: les exigences du travail, les heures supplémentaires, une grossesse, un horaire de nuit...

Pour les immigrantes analphabètes, les obstacles à vaincre sont nombreux. Les résultats de la recherche démontrent qu'il leur faut généralement plusieurs années avant de parvenir à la stabilité suffisante pour suivre un programme régulier de cours. Le seuil de sécurité est particulièrement élevé pour les femmes qui travaillent à l'extérieur et qui ont des enfants en bas âge. Une fois atteint, le seuil de sécurité demeure très vulnérable et il suffit de la moindre surcharge dans le travail ou la vie familiale pour briser l'équilibre fragile temporairement réalisé.

IMPLICATIONS ÉDUCATIVES

L'examen des conditions d'existence des immigrantes haïtiennes d'une part, et des particularités de la situation linguistique de l'autre, nous amène donc à poser deux questions fondamentales pour l'orientation des politiques éducatives.

Tout d'abord, on peut se demander quelles sont les véritables chances d'accès à l'éducation pour les travailleuses haïtiennes analphabètes ? Et de quelle éducation s'agit-il ?

On a constaté dans quelles conditions travaillent les immigrants analphabètes et ignorants de la langue française, et l'on sait que le système basé sur le profit maximum s'accommode fort bien d'une situation où l'exploitation elle-même est maximum, c'est-à-dire la situation de travailleurs analphabètes non syndiqués. Du point de vue du système, les femmes haïtiennes "fonctionnent" au Québec, comme elles avaient d'ailleurs "fonctionné" en Haïti, c'est-à-dire grâce à des stratégies de survie et en marge de tout pouvoir. Ont-elles plus de pouvoir en pays d'immigration ? Sont-elles en mesure de maîtriser et d'orienter leur destin individuel et collectif ?

C'est à ce défi que l'éducation devrait répondre ! L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'accès à la langue du pays, loin d'être un luxe, sont des outils indispensables aux travailleurs et aux travailleuses pour la défense de leurs droits. Thérèse, la travailleuse haïtienne qui, dans une entreprise de viandes, en plus d'être soumise à de dures conditions de travail, devait subir des mesures racistes, nous disait, lors d'une session au Centre d'alphabétisation de la Maison d'Haïti sur les besoins en éducation en milieu de travail:

> *"Plusieurs d'entre nous n'osaient pas monter au bureau du patron pour aller discuter. Moi, je n'aurais pas peur, j'aurais pu aller "correspondre"* avec lui. Mais, je suis embarrassée, je ne parle pas français. Je crains de ne pas pouvoir exprimer exactement ce que j'ai à dire".*

---

* Expression haïtienne qui signifie: "tenir tête".

Au Séminaire de formation des alphabétiseurs haïtiens, organisé par les trois centres haïtiens en juin 1981, plusieurs participants des cours d'alphabétisation sont venus témoigner. On a entendu l'un d'entre eux expliquer ainsi ce que signifiait pour lui apprendre à "parler":

> *"J'ai amélioré mon français. J'ai appris à m'exprimer et à communiquer. J'ai si bien appris que je peux maintenant "faire des choos" avec mon patron".*

Face à des besoins élémentaires à satisfaire, comme la formation linguistique de base nécessaire pour qu'un travailleur ou une travailleuse puisse faire respecter ses droits et s'intégrer à la collectivité, l'Etat et ses institutions ne peuvent se dérober à leurs obligations. Le financement de programmes éducatifs, assortis de congés-éducation payés, doit être envisagé. La recherche doit s'orienter vers des formules audacieuses qui tout en associant travail et formation, libèrent suffisamment les travailleurs, les femmes en particulier, pour une période intensive d'apprentissage.

De plus, la responsabilité de l'Etat doit s'étendre non seulement aux nouveaux arrivants, mais encore à ceux qui sont établis depuis longtemps et qui partagent au même titre le droit d'apprendre à lire et à écrire et celui d'apprendre à communiquer dans la langue du pays. C'est le cas, on l'a vu, pour ces femmes qui mettent plusieurs années avant d'atteindre le seuil de sécurité.

Soulignons que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne peut se réaliser que si le climat de confiance indispensable est garanti. Une discussion à ce sujet avec les participants du Centre d'alphabétisation de la Maison d'Haïti révèle qu'un programme d'alphabétisation serait fort mal reçu par les travailleuses s'il devait se réaliser sur les lieux mêmes du travail.

La complexité des facteurs à considérer dans l'élaboration et la mise en place de programmes éducatifs, en institution ou hors-institution, nous amène à considérer comme INDISPENSABLE LA CONTRIBUTION DES CENTRES HAÏTIENS POUR LA CONNAISSANCE DES CARACTÉRISTIQUES DE LA SITUATION, LA DÉFINITION DES OBJECTIFS, LES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES, TENANT COMPTE DE L'ALPHABÉTISATION EN CRÉOLE ET DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.

Nous en arrivons ainsi à la deuxième question: comment aborder valablement la problématique créole-français ?

On a vu comment les centres haïtiens d'alphabétisation ont permis de dégeler la situation et d'amorcer le recrutement, en créant un climat de confiance et d'identification culturelle autour de l'acte éducatif. La problématique créole-français est au coeur des initiatives des groupes haïtiens. Elle a été le thème principal du Séminaire de formation des alphabétiseurs qui a réuni une cinquantaine de formateurs haïtiens en juin 1981. Il s'en est dégagé une idée-force: L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE EN CRÉOLE, C'EST-À-DIRE DANS LA LANGUE MATERNELLE, EN DEHORS DES AVANTAGES PÉDAGOGIQUES INDÉNIABLES QU'IL OFFRE, SE FAIT EN MÊME TEMPS QUE LA RÉAPPROPRIATION DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE. Ce sont deux démarches qui se fondent en un seul processus libérateur. Les textes de Dany Gisler[1], à la fois scientifiques et lyriques, en explorent les dimensions pédagogiques, idéologiques et politiques. La contribution du Centre N-A RIVE en actualise l'application à la situation haïtienne au Québec[2].

---

1 Dany Gisler, "Corps, langage, politique" Actes de la recherche en sciences sociales, nos 32-33, avril-juin 1980. Dany Gisler était la conférencière invitée au Séminaire de formation des alphabétiseurs haïtiens - juin 1981.

2 SANT N-A RIVE, Alphabétiser en créole, ministère de l'Education, DGEA, 1981.

Ce qu'il faut comprendre de plus, c'est que souvent le processus éducatif passant par l'alphabétisation qui consiste en une découverte de soi, de ses propres richesses, de ses ressources individuelles et des ressources de son peuple, se déroule simultanément, ou avec un léger décalage, chez les formateurs et chez les apprenants. C'est en quelque sorte une aventure collective. A la Maison d'Haïti, l'aventure s'est souvent déroulée entre femmes. C'est une équipe de femmes qui a mis le programme en marche et la fréquentation du centre est en majorité féminine. Ainsi, la réappropriation de la langue et de la culture, au cours des ateliers qui ont précédé la mise sur pied des classes d'alpha en créole et actuellement dans les classes elles-mêmes, coïncide avec l'itinéraire de femmes qui s'affirment, s'organisent, réfléchissent à leurs conditions individuelles et collectives.

Par ailleurs, l'avantage d'un programme d'alphabétisation inscrit dans un centre communautaire, c'est de pouvoir dépasser rapidement des apprentissages fonctionnels et d'être en mesure d'apporter une réponse globale à des situations éducatives. L'expérience rapportée lors du Séminaire de formation des alphabétiseurs haïtiens en est une illustration intéressante* : à partir d'un apprentissage ponctuel qui consistait à écrire l'adresse d'un médecin et demander un rendez-vous au médecin par téléphone en français, ce qui répondait à un besoin individuel, on en est arrivé à organiser une discussion collective en créole souhaitée aussi bien par les formateurs que les apprenants, sur la santé des femmes et sur la sexualité avec une gynécologue haïtienne ayant elle-même une expérience des services de santé communautaires.

---

* Communication de Celita Toussaint (Maison d'Haïti) à l'atelier sur l'évaluation, Séminaire des alphabétiseurs haïtiens, université de Montréal, juin 1981.

Par conséquent, LES INITIATIVES À CARACTÈRE COMMUNAUTAIRE DOIVENT ÊTRE PRISES EN COMPTE PAR L'ÉTAT ET LES INSTITUTIONS ET ENCOURAGÉES SYSTEMATIQUEMENT.

L'étude de l'itinéraire des femmes haïtiennes analphabètes passant de leur pays d'origine en pays d'immigration révèle chez elles de nombreuses habiletés et un potentiel remarquable d'autonomie. Auprès des travailleuses analphabètes, une intervention éducative féconde aura pour objectif de leur faire prendre conscience de la valeur des connaissances et des compétences qu'elles ont acquises par la réalisation de leurs activités économiques et sociales et de rechercher dans leur expérience des points d'ancrage pour l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de nouveaux apprentissages. Un processus éducatif libérateur devra intégrer leur expérience, leurs ressources personnelles et collectives, en même temps que les richesses de la langue et de la culture.

DOSSIER III

MÉTHODOLOGIE

TROIS POINTS DE REPÈRES POUR LA FORMATION D'ALPHABÉTISEURS

ÉMILE OLLIVIER
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ARTICLE PARU PRÉCÉDEMMENT DANS COLLECTIF PAROLES, NO 11, AVRIL-MAI 1981, P. 37-41.

Ce texte ne répond pas à un souci d'exhaustivité. Il veut simplement proposer quelques points d'appui susceptibles de border une entreprise de formation d'alphabétiseurs qu'elle prenne la forme d'un programme à long terme, de séminaires ponctuels, ou de sessions intensives... Un ensemble d'interventions faites par des participants au Séminaire ALPHA 80 dans le cadre d'un atelier portant sur la formation d'alphabétiseurs en constitue le point d'origine et d'appui. Si cet atelier a été un lieu où se sont répercutés en écho les préoccupations des formateurs, leurs exigences de formation, leurs acquis et leurs lacunes, il est donc légitime que cette réflexion sur la formation d'alphabétiseurs prenne en compte les discours et points de vue exprimés dans le cadre de cet atelier. Là, en effet, l'occasion avait été fournie de rencontrer, autour d'une même table, des professionnels et cadres de la Direction générale de l'éducation des adultes du Québec (DGEA), des militants d'organismes volontaires en éducation populaire (OVEP) et des formateurs impliqués dans des actions d'alphabétisation tant dans les milieux populaires québécois que dans les communautés de travailleurs migrants au Québec.

Dès les premières interventions, ce qui n'a pas manqué de nous frapper, c'est la disparité de points de vue, la vision composite de l'action de formation et, du même coup, l'absence d'idées forces autour desquelles pourraient se greffer des pistes de travail pour une action concertée, structurée, efficace en formation de formateurs dans le champ de l'alphabétisation.

A écouter les participants d'ALPHA 80, on se trouve d'emblée en face d'un ensemble d'énoncés ou de positions sur la formation de formateurs en alphabétisation. Dans un espace sans frontières, aux contours flous et non discriminés, ils oscillent entre ce qu'on pourrait appeler "l'idéologie de la grâce" et la nécessité d'un recours

théorique, tout en dénonçant au passage, l'absence d'une formation adéquate et en affirmant le primat de la pratique. C'est donc dire que ces positions et énoncés peuvent être regroupés en quatre courants.

1. D'abord, l'idéologie de la grâce. C'est un sentiment ferme et un parti bien pris: on ne forme pas un alphabétiseur; ou bien, on est (on naît) alphabétiseur, ou bien, on ne l'est pas. Tout se passe comme si pour les tenants de ce courant, seul l'amour d'autrui - un sentiment d'ouverture et d'engagement social - pouvait un formateur à développer ce type particulier d'intervention éducative qu'est l'alphabétisation. Il faut être en "état de grâce" pour alphabétiser. C'est donc dire qu'il faut au formateur une disposition innée, surnaturelle pour être capable d'alphabétiser. Cet état de grâce suffisant et vivifiant supporterait le formateur dans cette sorte de traversée du désert. Il nourrirait sa motivation en lutte incessante contre le découragement, car la tâche est ingrate et l'oeuvre douloureuse. Certains iront jusqu'à affirmer la nécessité d'une forme de complicité dans l'apprentissage, complicité profonde entre l'apprenant et le formateur. On reconnaîtra au passage tout un vocabulaire nettement tributaire de l'approche humaniste en pédagogie. Dans ce contexte, que deviennent les méthodes ? On n'hésitera pas à les ranger aux magasins des accessoires. Ce n'est pas cela le plus important, ce n'est qu'un aspect, un élément subsidiaire de l'ensemble. Défenseurs farouches de la multiplicité des approches, les tenants de ce courant dénoncent violemment toute velléité d'uniformisation tant sur le plan des actions que sur celui de la recherche d'une méthode plus adéquate. L'important c'est une attitude empathique, "l'être-ensemble" avec les participants.

2. Un autre courant part d'une vision globale de la société. Actuellement, au Québec, on ne forme pas des alphabétiseurs mais des

professeurs de français par la voie du modèle de scolarisation en vigueur dans les universités et plus particulièrement dans les facultés de sciences de l'éducation. Le sens et la portée de l'acte d'apprendre à lire et à écrire sont des questions sinon gommées mais qui ne sont pas posées et explicitées. Or, la formation doit être liée aux perspectives données à l'alphabétisation. Les perspectives elles-mêmes sont conditionnantes, voire structurantes. Elles permettent de mettre sur la table un ensemble de valeurs telles que la participation, l'autonomie, le partage des pouvoirs. Au coeur même de l'entreprise d'alphabétisation - et cela est vrai pour l'éducation des adultes en général sous-tendue par une vision de l'éducation permanente, il y aurait à l'oeuvre une vision de l'homme et un projet social. Parler de formation d'alphabétiseurs, cela revient en conséquence à questionner les programmes de formation existant actuellement et au besoin non seulement "repenser l'alphabétisation", mais également les "curriculum" actuellement en vigueur dans les lieux où se déroulent la formation des maîtres.

3. Une troisième position prend racine dans <u>le primat de la pratique</u>. Cette idée est largement répandue, massivement dominante. Il n'existe de formation en alphabétisation qu'en passant par la pratique: l'épreuve, le "tamis" du terrain est indispensable. "Même si nos centres arrivaient à recruter un nombre important de participants, dit un responsable de formation auprès de travailleurs migrants dans une communauté ethnique, nous ne nous voyons pas passer un avis dans les journaux pour recruter un formateur". La position est claire: dans la formation d'alphabétiseurs, ce qui importe c'est une confrontation régulière à partir du concret et non une "formation bancaire" pour reprendre une expression célèbre de Paolo Freire. La pratique étant reine et maîtresse, il s'agit tout simplement de briser l'isolement des

formateurs en mettant sur pied des tables, sinon de concertation, mais de rencontres qui seraient des lieux de confrontation des pratiques, d'échanges d'expériences. La question des outils, dans ce cadre, est une question mineure puisque ceux-ci existent. Il faut tout simplement partir à leur recherche, faire des inventaires et au besoin, à partir d'une analyse critique, les adapter à l'univers mental, affectif et social des participants.

4. Tout en admettant le bien-fondé des positions précédemment énoncées, certains estiment que le problème de la formation en alphabétisation ne saurait être dissocié de la recherche, qu'elle soit théorique et fondamentale, concrète et opérationnelle. Condition des analphabètes, situation socio-économique, vécu socioculturel ne sont pas toujours visibles à l'oeil nu. La logique, la symbolique des milieux populaires ne sont pas des données. Souvent, elles doivent être (re)construites à partir d'une provision d'observations, d'enquêtes et d'expériences "armées". Les intervenants indiquent alors les services que la recherche action peut rendre au travail d'alphabétisation, le support qu'elle peut leur apporter. Plusieurs n'hésitent pas à préconiser une rupture avec les pratiques naïves, sauvages d'alphabétisation et invitent les alphabétiseurs à développer carrément un haut degré de professionnalisation, voire de spécialisation.

Ce sont là des points de vue livrés spontanément par les participants au Séminaire ALPHA 80. A ce sujet, il est intéressant de constater que les positions recoupent, en tous points, des résultats de recherches déjà effectuées sur d'autres éducateurs d'adultes et la perception de leurs rôles. Naguère André Thibault[1] avait interrogé

---

1 Cf. André Thibault, Vision de la société dans le monde de l'éducation des adultes... Université de Montréal, 1965 - Cité par Suzanne Henry, Jacques Lamontagne, Claude Touchette, L'exercice des fonctions de

(suite, page suivante)

environ une trentaine d'éducateurs d'adultes pour connaître leur vision de la société et la perception de leur rôle dans le monde de l'éducation.

Malgré quelques divergences entre eux sur leur façon de percevoir le facteur humain, la répartition des ressources humaines, les limites de celles-ci au cours du procès de formation, tous se sont entendus sur les énoncés suivants:

- un éducateur d'adultes ne se fabrique pas; c'est une question d'attitudes et de tournures d'esprit (expérience de la vie et des hommes, relations humaines, sensibilité et inquiétudes sociales, etc.);
- l'éducateur doit avoir le respect et la compréhension d'autrui;
- l'éducateur doit aider à acquérir des connaissances; pour lui, l'acte d'apprendre est plus important que l'acte d'enseigner;
- l'éducateur doit utiliser une pédagogie active, c'est-à-dire qu'il doit faire confiance aux gens, croire à leur autodétermination.

Dans leur optique, comment former les éducateurs ? Dans nier le caractère charismatique de cette fonction sociale, ces éducateurs voyaient dans l'éducation des adultes un champ professionnel spécifique qui nécessite, en plus des dons naturels, une formation méthodique, soit par la pratique, soit par des stages de formation, soit par une initiation technique. La formation doit mettre l'accent sur: la recherche, la réflexion sur le sens et les raisons d'être de l'éducation des adultes, un programme global, une analyse des concepts

---

1 (suite)
<u>l'éducateur d'adultes au Québec</u>, Groupe de recherches en Andragogie, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, décembre 1971, p. 38-40.

impliqués. De plus, la formation doit tenir compte d'une connaissance de la matière à enseigner et d'une vaste culture générale.

Au terme de cette enquête, André Thibault notait lui-même que ces éducateurs n'étaient pas structurés au point de se donner "une ou des idéologies explicitement formulées". Beaucoup d'eaux ont coulé sous les ponts. N'est-il pas possible aujourd'hui de dépasser ces perceptions globales, partielles, voire subjectives ? N'est-il pas souhaitable de prendre en compte, en les articulant autrement, ces différentes positions. Issus de l'expérience, construits à partir d'une solide expérience terrain, ces points de vue à n'en point douter recèlent, sinon un fond de vérité, au moins de réalité. Car c'est un fait, dans le rôle de médiateur qu'il est appelé à exercer, le formateur doit osciller entre art et technique, entre théorie et pratique, entre connaissance sensible et connaissance rationnelle. Marcel Postic traduit en termes clairs l'espèce de situations ambivalentes que le formateur vit en face des formés. Qu'il se masque ou se montre, qu'il se couvre ou cherche refuge, il se démasque de toute façon:

> *"Etrange condition que la sienne, faite d'ambivalences, de force et de faiblesse, d'assurance incarnée et d'incertitudes ressenties, de craintes éprouvées devant le groupe et aussi le désir de sauvegarder sa position privilégiée. On comprend alors comment tout échec qu'il constate dans la relation pédagogique entraîne chez lui la remise en cause de sa personne, voire la perception de l'échec de sa propre existence"* [1].

Situation ambivalente qui montre que l'action pédagogique s'inscrit dans le vécu le plus profond du formateur. Processus de transformation d'autrui mais également aventure intérieure. Va-et-vient exaltant, parfois douloureux, mais jamais indifférent. Celui-là même qui semble impassible, et se protège, et se cache pour échapper à l'interrogation sur soi, ne fait que la retarder.

---

1 Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, P.U.F., Paris, 1977, page 11.

L'acte d'enseignement repose donc dans la communication et la projection d'une expérience essentiellement privée. En ce sens, ils ont raison ceux-là qui rapprochent l'acte d'enseignement de l'acte de création. Pendant longtemps, le modèle du "bon" enseignant était fixé empiriquement par la tradition et incarné par des maîtres chevronnés.

Mais depuis quelques années un bouleversement se produit. Nous assistons à des modifications importantes dans le contenu et la méthodologie des matières enseignées; les types traditionnels de relations humaines sont bousculés; le processus pédagogique n'est plus le même; et nous sommes passés progressivement des modèles figés de comportements à des schèmes d'action variables et flexibles.

Forts de ces considérations, nous sommes donc confrontés à un impératif, celui d'objectiver le plus possible le processus de formation en alphabétisation afin de provoquer chez le formateur une interrogation sur lui-même (son style d'intervention, sa relation pédagogique) et sur les formés (leurs désirs, leurs motivations, leurs aspirations, etc.). Dans cette perspective, l'accent ne sera pas mis essentiellement sur les outils de technicité éducative, ceux-ci n'ayant souvent pour seul intérêt que de supporter l'activité d'apprentissage ou dans le meilleur des cas de vérifier l'acquisition des savoirs pédagogiques. Le principal intérêt sera de dégager des voies d'accès à la pratique en alphabétisation dans l'espoir que le formateur, ainsi initié, sera en mesure de vivre l'alphabétisation comme une aventure créatrice, une pratique de transformation individuelle et collective.

C'est avec ces préoccupations en tête qu'il sera formulé ici quelques propositions qui paraissent pertinentes pour la formation d'alphabétiseurs. Une précaution qui n'est pas seulement de style.

L'entreprise est difficile, car, comme le souligne Marcel Lesne[1], les données exactes relatives aux faits de formation d'adultes sont encore peu étudiées par les sciences de l'éducation. Elles demeurent assez rares malgré l'existence d'une profusion de littérature en éducation des adultes. Le lecteur comprendra que nous nous sommes volontairement cantonnés dans le domaine du normatif tout en ayant bien conscience que ces propositions sont formulées "à partir d'un lieu social et d'un temps social qui les rendent contingentes".

1. La formation d'alphabétiseurs doit s'articuler sur la globalité de la situation d'analphabète. L'analphabétisme n'est pas un phénomène abstrait. Il est enraciné dans une histoire, un pays, un vécu. Jean-Paul Hautecoeur[2] souligne avec justesse le fait qu'une saisie réelle de la situation d'analphabétisme ne saurait se contenter uniquement d'une définition scolaire. Celle-ci caractérise l'analphabète comme étant celui qui ignore (qui n'aurait pas appris) le code écrit en usage dans sa société. Mais il faut élargir cette vision, car la situation d'analphabète, c'est plus que cela. C'est l'attribut d'individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société et justement, à cause de ce fait sont marginalisés socialement et culturellement. L'analphabétisme a partie liée avec l'exclusion, l'oubli. Dire cela n'est pas non plus suffisant: on ne saurait définir l'analphabétisme sans faire référence à la définition que les analphabètes eux-mêmes en donnent et à la manière dont ils le vivent. C'est cela la globalité de la situation d'analphabète. En conséquence former des alphabétiseurs, c'est les équiper pour

---

1 Cf. Marcel Lesne, "La formation des formateurs d'adultes" dans Traité des sciences pédagogiques, Tome 8, p. 229-278, P.U.F., Paris, 1978. Dans ce texte, Lesne présente quelques hypothèses générales pour la formation des formateurs d'adultes. Nous nous en sommes largement inspirés pour articuler nos propositions.

2 Cf. Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Gouvernement du Québec, 1978, p. 9-10.

qu'ils soient capables de produire leur propre analyse de la situation dans laquelle doit se dérouler l'acte d'alphabétisation. Il revient à chaque formateur de produire sa propre grille d'analyse de la situation. Minimalement, cette grille doit se déployer autour de trois axes que sont l'aspect sociologique, le dispositif pédagogique et enfin la relation éducative.

1.1 L'aspect sociologique: il est capital. Procédant des schémas connus pour déterminer les objectifs inducteurs de formation, le recours aux outils d'enquête et d'analyse sociologique permettra au jeune formateur d'en connaître les caractéristiques des participants: leur statut socio-économique, leur âge, leur sexe, leur emploi, leur zone géographique de provenance, la charge sociale des mots et symboles qu'ils emploient. Ce n'est qu'en maîtrisant l'espace social, politique et culturel dans lequel l'analphabète est enfermé - car il s'agit bien d'enfermement - que le formateur arrivera à élaborer des stratégies d'approches et bâtir en conséquence des activités flexibles, adéquates, prégnantes et libérantes.

1.2 Le dispositif pédagogique. Ici, on prendra en compte les temps et lieux de formation, les modalités de la formation, les contenus et leurs progressions, les supports ainsi que les procédures d'évaluation. A-t-on besoin de signaler que ces différents aspects sont intimement liés et font partie intégrante du processus de formation ?

1.3 L'acte pédagogique lui-même. On ne répétera jamais assez que dans toute relation éducative, l'enjeu est toujours un acte de connaissance. Et c'est dans la mesure où la relation entre formateurs et formés est une relation ouverte, transparente que l'on peut vivre l'aventure de la

formation. Cette aventure, en aucun cas, ne peut se réduire à un transfert de connaissance; elle est aussi celle de quelqu'un qui, recourant au dialogue, essaie d'apprendre avec les participants de l'expérience. Paolo Freire, là-dessus est catégorique:

"En enseignant quelque chose aux adultes, l'animateur, à son tour, apprend lui aussi quelque chose d'eux (...). Il n'est pas possible de séparer l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, l'acte d'éduquer de celui d'être éduqué"[1].

Ainsi, former des alphabétiseurs, c'est mettre entre les mains du formateur des outils simples et flexibles qui lui permettent de lire la réalité de l'analphabète, de le supporter. Ces outils pour la plupart peuvent se trouver dans le sillage des sciences humaines et des méthodes d'investigation en sciences sociales. Utilisés avec recul et distanciation critique, ces outils dont nous parlons peuvent être d'un support précieux dans l'élaboration d'un plan de formation, la construction d'un document audio-visuel, l'animation d'un groupe, l'évaluation d'une séquence d'apprentissage, l'organisation d'une sortie de groupe, etc.

Ces trois axes devraient jouer le rôle de poteaux d'angle dans l'acte d'alphabétisation. Ils constituent, à toutes fins pratiques, une part importante du travail du formateur. Mais, comme le souligne avec justesse, Marcel Lesne, "rien ne sert de mettre en oeuvre une pédagogie raffinée, de préparer des documents à l'aide des techniques d'enseignement les plus modernes, si les contenus enseignés ne

---

1 Paolo Freire, "Lettre aux animateurs culturels", dans Guinée Bissau 1979; Apprendre pour vivre mieux, Document IDAC, Genève, 1978.

correspondent pas aux objectifs visés, s'ils n'ont aucun rapport avec les besoins des adultes en formation, si les modalités pratiques d'enseignement sont en contradiction avec la situation matérielle dans laquelle se déroule la formation; l'absence, le désintérêt, l'abandon viennent rapidement apporter une sanction négative aux efforts de l'enseignant, si bon pédagogue soit-il"[1].

2. Préparer au métier d'alphabétiseur, c'est non seulement développer chez le formateur la capacité de traiter la situation d'analphabète en tenant compte du contexte économique, social et culturel d'émergence de l'analphabétisme mais c'est aussi amener le formateur à s'interroger sur sa propre situation en tant que formateur d'adultes.

Quelle est sa position sociale ? Comment et pourquoi est-il devenu formateur d'adultes ? Pourquoi s'est-il engagé dans l'alphabétisation ? Qui sont les formateurs d'adultes en général ?

En se posant ces questions primordiales il y a de fortes chances que les alphabétiseurs découvrent que s'ils viennent d'horizons divers - ils appartiennent à une même lignée, une parentèle étendue en ce qui concerne le système de leurs discours et de leurs pratiques. Philippe Frisch[2], s'étant attaché à mettre en évidence quelques invariants quant à l'origine sociale, les attitudes et les conduites des formateurs d'adultes, a pu dégager leur similitude de position. La plupart d'entre eux oeuvrent dans des institutions sociales marginales par rapport à l'école et à l'entreprise. Cette marginalité professionnelle coïncide avec leur propre marginalité originelle. Si beaucoup d'entre eux ont une scolarité

---

1 Lesne, idem, p. 266.

2 Cf. Philippe Frisch, L'éducation des adultes, Mouton 1971.

moyenne, voire élevée (un premier degré universitaire), leur propre rapport avec l'école, donc avec la culture, a été jalonné d'accidents de parcours, de piétinements, de changements d'orientations: maladie, interruption ou inachèvement des études, changement de résidence, redoublement de classes, passage d'un enseignement classique à un enseignement moderne, etc. Ce rapport malheureux à la culture, constitué par des perturbations dans leur trajet scolaire, surtout renforcé par des désavantages sociaux liés à l'origine familial, n'entraîne pas seulement le renvoi à plus tard des acquisitions culturelles mais produit surtout des conduites autodidactes. Entretenant un rapport ambivalent avec l'école, un rapport équivoque à la culture, les formateurs qu'ils soient issus de milieux favorisés ou originaires des classes moyennes et populaires, sont toujours à la recherche d'organismes qui puissent apporter, sinon cette illusoire totalité du savoir toujours espérée et parfois promise, du moins les soutiens et les garants d'un effort individuel valorisé. Cette propension à s'adresser aux institutions autres que scolaires est renforcée par la fréquentation de lieux qui dispensent des savoirs et un savoir-faire spécifique ou qui prétendent atteindre le niveau du savoir-être, mais qui surtout se situent en marge des instances légitimes de transmissions et de légitimations du savoir. "On peut d'ailleurs, se demander, dit Philippe Frisch[1] à ce propos, si devenir formateurs d'adultes n'est pas dans ce cas persévérer dans cet effort d'autodidacte et l'instituer comme norme pour autrui". Produits eux-mêmes de la formation des adultes, leur parenté ne s'arrête pas simplement dans leur marginalité originelle, leurs rapports malheureux à l'école et leur statut socioprofessionnel. Elle prend racine également dans la revendication qu'ils font de cette marginalité comme

---

1 Idem, p. 133-134.

étant l'aventure, un destin de pionnier et l'ouverture vers l'horizon des possibles. Dans l'enquête réalisée par Frisch, les trois quarts des répondants font état de leur participation passée à un ou plusieurs mouvements d'action et d'animation sociale. On comprendra que cet engagement dès leur plus jeune âge n'est pas sans incidence sur leur orientation de formateur, engagement qui est, à toutes fins pratiques, une sorte de manière d'être propre à ce type de personnalité.

Ainsi, cette recherche sur l'identité du formateur, son origine, sa position sociale, son statut socioprofessionnel, ses discours et pratiques est donc nécessaire et peut répondre au souci d'accéder à davantage de rationalisation et de systématisation dans la pratique de formateur. Ce qui est dit des formateurs en général peut être largement appliqué dans la formation d'alphabétiseurs, car au fond, qu'est-ce que l'analphabétisme sinon un rapport malheureux à l'école donc de la culture ? Qu'est-ce donc qu'être analphabète, sinon connaître l'expérience de la marginalité et de l'exclusion sociale ? Qu'est-ce qu'alphabétiser sinon vivre une situation d'engagement et d'action sociale dans la mise en place de structures et de conduites libérantes ?

3. Jusqu'ici, nous avons attiré l'attention sur une double nécessité, celle d'articuler la formation d'alphabétiseurs sur la globalité de la situation d'analphabète et d'amener le formateur à s'interroger sur sa propre situation en tant que formateur d'adultes. Ces propositions seraient incomplètes si elles ne débouchaient sur une autre, tout aussi impérieuse, à savoir la nécessité pour l'alphabétiseur d'acquérir "la maîtrise théorique de sa pratique en sorte qu'il soit amené à produire lui-même ses propres théories d'action". Si nous recommandons que des outils en provenance des sciences sociales et de la technologie

éducationnelle soient mis entre les mains des alphabétiseurs, cela ne saurait se faire sans recul, sans recours à la réflexion critique. Les outils ne sont pas neutres. Ils parlent; ils charrient des messages et peuvent contribuer à bloquer plutôt qu'à libérer la parole. En ce sens, on ne saurait abandonner l'acte d'alphabétisation aux seuls critères de la pratique. Si celle-ci souvent n'est que le seul moyen pour aviver la justesse et l'adéquation des approches, il n'en demeure pas moins qu'une pratique sans réflexion théorique est une pratique aveugle.

En ce sens, martelons-le, l'activité théorico-pratique est indispensable pour mener à bien toute action d'alphabétisation, comme il en est d'ailleurs de toute action éducative. C'est en alliant théorie et pratique, dans un mouvement de va-et-vient où la théorie investit la pratique qui en retour permet d'ajuster des stratégies, de raffiner les théories, que le formateur devient lui-même producteur de connaissances et participe de façon générale au procès de production de savoirs pédagogiques.

Dire cela, c'est affirmer un souci de professionnalisation pour l'alphabétiseur. Nageant parfois dans le flou et le vague, démuni souvent sur le plan des instruments et des méthodes, il risque de devenir un terrain giboyeux pour "la conscience malheureuse".

Au fond, toute la question que nous soulevons ici, c'est celle de rendre les formateurs en alphabétisation autonomes, analystes et créateurs. Affirmer cela, c'est prendre le contre-pied des formations existantes et revendiquer pour les alphabétiseurs une autre formation. La question est d'importance, car nombre de campagnes d'alphabétisation ont échoué non seulement parce que les méthodes et les contenus se sont avérés inadéquats ou encore

parce qu'elles n'ont point constitué, dans les faits, une priorité de l'Etat et de l'ensemble de ses appareils mais aussi parce qu'elles ont employé des formateurs à la pièce. Il ne suffit pas d'ouvrir à grands coups de slogan des classes d'alphabétisation pour recruter des analphabètes et songer à liquider l'analphabétisme. On n'alphabétise pas par décret. Il ne suffit pas de savoir lire et écrire pour devenir alphabétiseur. Encore faut-il qu'on puisse articuler son action sur la globalité de la situation d'analphabète, s'interroger, pied à pied, sur le sens de son action et participer théoriquement et pratiquement à la production de savoirs dans le champ de l'alphabétisation. Si l'alphabétisation en aucun cas ne saurait se réduire à un simple exercice mécanique de mémorisation de syllabes et de mots, si l'alphabétisation n'a de sens que là où elle devient un outil de travail dans la vie quotidienne des gens, leur permettant ainsi de satisfaire leurs besoins personnels et collectifs de base, de développer la connaissance de la réalité environnante et de s'organiser, au besoin, pour la transformer, alors, dans cette perspective, on comprendra que nous ayons besoin de formateurs qui peuvent se placer en amont et en aval de l'acte d'alphabétiser.

LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION: ANALYSE CRITIQUE ET DISCUSSION

NICOLE POTHIER
EQUIPE D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT
DGEA - MINISTERE DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

La première impression que laisse un rapide coup d'oeil sur les méthodes d'alphabétisation, c'est leur relative "pauvreté", quant au nombre disponible et quant au contenu véhiculé. Cette impression est discutable et repose fréquemment sur un manque d'information sur les méthodes réellement en usage. C'est une première raison. Une deuxième raison tient au fait qu'on attend souvent de la méthode un ensemble de prescriptions qui solutionnent tous les problèmes ou les questions posées par notre intervention pédagogique en alphabétisation.

Tout au long de l'année, et sensible à cette perception, nous[1] avons décidé:

1. de recenser, décrire et analyser des méthodes existantes, pour les rendre accessibles aux alphabétiseurs;
2. de situer la place de la méthode dans l'ensemble d'une intervention en alphabétisation en tenant compte des composantes variées définissant un projet alpha. En identifiant et nommant tout ce qui n'appartient pas à la méthode, elle retrouve de facto sa place propre.

---

1 Le nous est pour Monique Gaudreau, responsable du dossier alphabétisation à l'Equipe d'aide au développement et avec qui j'ai formé une équipe efficace, durant toute l'année.

Brièvement, voici l'énumération des différentes composantes d'un projet alpha.

1. Un projet alpha s'articule autour d'objectifs.

2. Un projet alpha s'adresse à une ou des clientèles spécifiques.

3. Un projet alpha s'insère dans une structure organisationnelle.

4. Un projet alpha nécessite un encadrement et un support tant au plan organisationnel que pédagogique.

5. Un projet alpha, dans son déroulement concret, comporte trois temps forts.

   5a - La phase préalpha qui est une étape d'animation du milieu, de dépistage, de recrutement.

   5b - La phase alphabétisation comme telle qui est l'intervention auprès de l'analphabète. A cette étape, se pose la question des méthodes et des stratégies ou approches pédagogiques.

   5c - La phase postalpha ou évaluation de l'intervention d'abord au plan des changements et des apprentissages faits par l'étudiant durant l'intervention. Ensuite évaluation de l'ensemble de l'intervention, incluant le mode d'organisation, les contenus proposés, l'encadrement, etc.

   Bref, une évaluation en partant du point de vue de chaque intervenant avec une centration sur l'analphabète.

Le choix de la méthode devient donc largement tributaire de la définition du projet sur ses autres composantes. La méthode concrétise dans la pratique les choix faits en se conjuguant avec des stratégies et des approches pédagogiques.

"C'est au pied du mur qu'on reconnaît le maçon", dit un proverbe catalan. C'est dans le choix des méthodes et des approches pédagogiques que se traduisent les différences réelles entre alphabétiseurs...

* * *

L'analyse de différentes méthodes conduit à nommer deux paramètres utiles pour les situer comparativement.

Avant de les nommer, deux remarques préalables:

1. Le point de vue que j'adopte en regardant les différentes méthodes est celui du formateur qui reçoit un ou plusieurs document(s). Il ne connaît pas le ou les auteur(s), ni sa façon personnelle de travailler.

   Cette remarque est importante: il suffit d'avoir rencontré des auteurs pour se rendre compte rapidement comment leur pratique personnelle complète, nuance, ajoute à leur document écrit. Ces ajouts divers sont cependant rarement explicités.

2. Pour chaque méthode mentionnée dans ce document, j'ai produit une fiche descriptive disponible sur demande. Ces fiches contiennent des informations sur les éléments clefs de chaque méthode. Ces informations sont regroupées en quatre catégories: des informations générales indiquant le nom de la méthode, l'auteur, l'année de publication et l'adresse où se procurer ces documents

En second lieu, les objectifs pédagogiques et les principes annoncés par l'auteur. Dans certains cas, les objectifs occupent beaucoup de place alors que dans d'autres cas, les auteurs n'en parlent presque pas.

La troisième catégorie est la plus importante: elle décrit la méthodologie à partir de trois points de vue: le contenu proposé, la démarche concrète et le matériel utilisé. Ce bloc d'informations vise à donner une image concrète du genre d'activités suggérées et de la progression dans les acquisitions de même que le support matériel fourni.

Enfin, quelques commentaires complètent la fiche. Ils sont peu nombreux et traduisent ma première impression ou ma première question.

Ces fiches, ce sont essentiellement mes notes de lecture, mes documents de travail, mon matériel de base pour l'analyse.

L'analyse de l'ensemble des méthodes s'appuie donc sur deux paramètres.

Premier paramètre: les caractéristiques générales de ces méthodes ou la démarche d'ensemble proposée.

Ce première critère vise à faire ressortir l'ensemble des éléments essentiels d'une méthode pour discriminer l'essentiel de l'accessoire. Ce premier paramètre fait apparaître la charpente de la méthode.

Deuxième paramètre: les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes.

Ce second paramètre se subdivise à son tour en quelques variables qui éclairent ces choix. Première variable, la conception de la langue française comme "matière à apprendre": est-ce un code fixe et clos ou plutôt un outil malléable selon les besoins ? Ce premier choix va déterminer largement le contenu des méthodes de même que les exercices proposés: c'est la deuxième variable.

La place dévolue à l'étudiant ou au groupe définit un autre critère dans l'analyse des méthodes, ainsi que l'analyse préalable des causes de l'analphabétisme et la recherche de ses solutions.

Ces deux paramètres dessinent un fil d'Ariane dans l'ensemble des méthodes que je divise (encore) en deux groupes. Le premier groupe de méthodes se situe dans une tradition d'alphabétisation scolaire, alors qu'un deuxième groupe se situe davantage dans une approche d'alphabétisation populaire.

La comparaison entre les deux groupes fait mieux ressortir la spécificité de l'un et l'autre groupe, par les omissions comme par les affirmations...

I - METHODES QUI FAVORISENT UNE ALPHABETISATION SCOLAIRE

Dans ce premier groupe, j'ai analysé cinq méthodes: deux méthodes produites par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), plus particulièrement par le Centre d'éducation des adultes SEBAM (pour le Service de l'éducation de base pour les adultes de Montréal); les trois autres méthodes ont été également produites par des commissions scolaires: Châteauguay, Vieilles Forges et Chambly.

1. La méthode phonétique audio-visuelle (PAV), de Gisèle Beaudet, est une approche d'abord phonétique. L'accent se trouve sur les sons et non sur les lettres. Toute la démarche pédagogique est enregistrée sur des bandes magnétiques et s'accompagne d'un dossier écrit où des illustrations servent de support aux mots. Cette méthode est semi-programmée: d'abord conçue pour du travail individuel, elle comporte néanmoins des séquences d'enseignement collectif ou semi-collectif. Le matériel comprend 40 cassettes, une pour chaque son plus les quatre lettres particulières que sont le "c", le "h", le "x" et le "y"; autant de dossiers d'étude et de clefs de correction plus quelques autres documents.

2. L'approche syllabique (AS), de Diane Vincent et Lise Thériault, vise l'intégration du français oral et écrit en favorisant l'association dessin → son → graphie par la mémoire visuelle qui joue le rôle de support. Encore là, la méthode est conçue pour du travail individuel mais elle peut aussi être utilisée en groupe et en sous-groupe.

3. La méthode de Jocelyne Laurin, Lire... écrire et réfléchir, produite à la commission scolaire de Châteauguay, révisée et corrigée par l'auteur à la Direction générale des moyens d'enseignement (DGME) du ministère de l'Education. L'apport spécifique de cette méthode est l'introduction de thèmes

qui deviennent des pivots pour tout le travail à faire. La pédagogie proposée se veut non directive et centrée sur l'étudiant et son milieu de vie; l'approche est surtout syllabique mais l'image est beaucoup utilisée comme support aux apprentissages proposés.

4. Une méthode produite par Clémence Laroche et Armand Trépanier: De l'écoute à la lecture... et jusqu'à l'écriture. Le matériel de cette méthode comprend cinq cahiers, qui mènent l'étudiant aux portes du secondaire. La démarche proposée comporte des exercices d'audition et de syllabation - surtout au début - ensuite une initiation progressive à la grammaire.

   Cette méthode est la plus connue, la plus ancienne aussi.

5. Enfin, la méthode la plus récente, produite à la CSR Chambly par une équipe de formateurs d'adultes: Lire, écouter, parler, écrire. Ce matériel vise à couvrir les sigles de Fr 300 à Fr 305; les thèmes sont aussi présents et l'ensemble du matériel est assez considérable. Le programme de français au primaire leur a servi de cadre de travail.

Les cinq méthodes ne sont cependant pas également accessibles. Seule la méthode de Laroche et Trépanier est publiée au complet (Guérin-Montréal). Le matériel de Chambly est partiellement disponible, n'étant pas encore complété.

Quant aux trois autres méthodes, elles sont difficilement accessibles. La méthode de Jocelyne Laurin n'est tout simplement pas disponible puisque la DGME n'a pas terminé la révision du manuscrit et son impression. Les méthodes PAV et AS existent sous forme de feuilles polycopiées, davantage semblables à une copie de travail qu'à une version définitive.

Quelles sont donc les caractéristiques générales de ces cinq méthodes ?

La démarche d'ensemble ou les principales articulations des méthodes s'organisent autour de trois temps forts:

1. Une première étape de reconnaissance globale, dans laquelle l'image ou/et le son sont utilisés comme représentant le mot. Le plus souvent, le mot est écrit et c'est la correspondance entre la graphie de ce mot et le son ou l'image qui est mis en lumière:

Exemple:

radio

L'importance accordée à cette étape varie considérablement d'une méthode à l'autre. Jocelyne Laurin par exemple utilise l'image tout au long de sa démarche et pas seulement au début: cette première étape devient récurrente pour chaque nouvelle syllabe introduite.

A l'opposé, la méthode PAV de Gisèle Beaudet passe rapidement à l'analyse et au découpage en syllabes phonétiques. C'est surtout le son qui est utilisé.

2. Une deuxième étape, celle de l'analyse syllabique: voilà le coeur des méthodes. Dans la langue française en effet, la syllabe est la clef de composition et de décomposition des mots: pouvoir déchiffrer et analyser un mot permet de décoder tous les autres mots.

Cette étape est la plus identique d'une méthode à l'autre et pour toutes les méthodes disponibles.

Exemple: plusieurs groupes de formateurs qui travaillent avec les immigrants français (le Collectif d'alphabétisation, le Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion, pour ne nommer que les principaux) ont bien articulé cette étape et il s'en dégage une sorte de consensus autour d'une grille de progression syllabique. Cette grille se trouve "in extenso" au tableau 1. Elle est utilitée pour plusieurs raisons et de multiples façons:

- elle fournit un point de repère quant à la familiarité et la fréquence des syllabes, donc aussi de leur ordre d'acquisition;

PROPOSITION D'UNE GRILLE DE PROGRESSION SYLLABIQUE

	A a	I i y	O o	É é	ou	U u	on	au eau	an en	ai ei	È e eu œu	in un ain ein	oi	oin	ien
M - m	ma	mi my	mo	mé	mou	mu	mon	mau meau	man men	mai mei	me meu mœu	min main	moi	moin	mien
L - l	la	li	lo	lé	lou	lu	lon	lau leau	lan len	lai lei	le leu	lin lain lun	loi	loin	lien
R - r	ra	ri	ro	ré	rou	ru	ron	rau reau	ran ren	rai rei	re reu	rin rain rein	roi		rien
S - s	sa	si	so	sé	sou	su	son	sau seau	san sen	sai sei	se seu sœu	sin sain sein	soi	soin	sien
T - t	ta	ti	to	té	tou	tu	ton	tau teau	tan ten	tai tei	te teu	tin tain tein	toi	toin	tien
B - b	ba	bi	bo	bé	bou	bu	bon	bau beau	ban ben	bai bei	be beu bœu	bin bain	boi	boin	bien
N - n	na	ni	no	né	nou	nu	non	nau neau	nan nen	nai nei	ne neu nœu	nin nain	noi		nien
D - d	da	di	do	dé	dou	du	don	dau deau	dan den	dai dei	de deu	din dain dun	doi		dien
P - p	pa	pi	po	pé	pou	pu	pon	pau peau	pan pen	pai pei	pe peu	pin pain pein	poi	poin	
C - c	ca		co		cou	cu	con	cau	can	cai	cœu	cun cain	coi	coin	
K - k	ka	ki	ko	ké	kou	ku	kon		kan		ke	kin			
Qu - qu	qua	qui	quo	qué	qu ou		quon	qu au	quan	quai	que queu	qu un	quoi		
F - f	fa	fi	fo	fé	fou	fu	fon	fau	fan fen	fai fei	fe feu	fin fein fain	foi	foin	
CH - ch	cha	chi	cho	ché	chou	chu	chon	chau cheau	chan chen	chai	che cheu	chin chain	choi		chien
V - v	va	vi	vo	vé	vou	vu	von	vau veau	van ven	vai vei	ve veu vœu	vin vain	voi		vien
J - j	ja	ji	jo	jé	jou	ju	jon	jau	jan jen	jai	je jeu		joi	join	
G - g	ga		go		gou	gu	gon	gau	gan	gai		gain	goi	goin	
g = j		gi		gé					gen	gei	ge geu	gin gein			
C = s		ci		cé				ceau	cen		ce ceu	cin cein			cien
gu		gui		gué					guen		gue gueu	guin			
ç	ça					çu	çon		çan	çai			çoi		
GN - gn	gna		gno	gné			gnon	gneau	gnan	gnai	gne gneu				
PH - ph	pha	phi	pho	phé			phon		phan		phe	phin			
Z - z	za	zi	zo	zé	zou	zu	zon		zan		ze	zin			
X - x	xa	xi		xé			xon				xe				
W - w	wa	wi													

Source: François Maspéro, Alphabétisation, pédagogie, pratiquez, réflexion, Collectif d'alphabétisation, Paris, 1979, p. 200-201.

- elle permet à l'étudiant de voir où il va: ce qu'il a appris, ce qu'il lui reste à apprendre;
- elle lui fournit un point de repère auquel se référer;
- elle permet des révisions;
- enfin, elle fournit une image d'ensemble de la progression des acquisitions.

Bref, cette étape d'analyse syllabique est une constante et une dominante dans toutes les méthodes d'alphabétisation.

3. Une troisième étape amène l'introduction de certains éléments structuraux de la langue française. A cette étape, en effet, débute le travail sur des phrases simples du genre sujet + verbe + complément. A ces premières structures s'ajoutent aussi quelques règles de grammaire, par exemple, masculin-féminin, singulier-pluriel qui sont toujours présentes dans les phrases les plus simples possibles. Concrètement, la plupart des méthodes proposent des exercices d'application de la règle de grammaire dans plusieurs situations différentes. Seuls les exercices du matériel de la CS Chambly proposent explicitement l'approche inductive [1].

4. Certaines méthodes présentent aussi une quatrième étape qui vise le développement et le perfectionnement des règles de grammaire, comme l'ensemble des habiletés de base de la langue française.

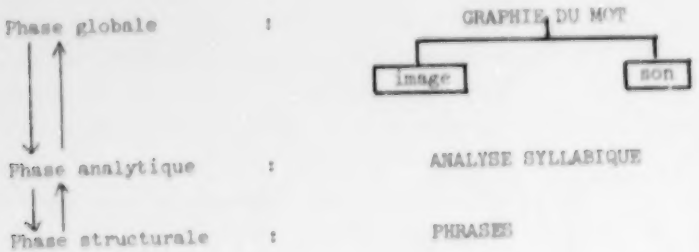
---

1 D'une manière générale aussi, cette méthode propose une grande variété d'exercices.

Exemple: la méthode de Laroche et Trépanier qui, dans leurs cahiers 4 et 5 surtout poursuivent l'initiation grammaticale; la méthode de Chambly suit le même cheminement à travers cette fois des cahiers-thèmes mais aussi un cahier spécifique de grammaire, conjugaison et homophone.

Ces trois étapes présentées ici d'une manière séquentielle se chevauchent continuellement. Dès que l'apprentissage de quelques syllabes est complété, l'étudiant commence d'emblée le travail avec quelques phrases. D'autres syllabes s'ajoutent ensuite progressivement.

Bref, pour ce premier groupe de méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire, la démarche d'ensemble qui encadre et structure tout à la fois les exercices proposés comporte trois temps forts:



Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes de ces méthodes ?

1. La langue française est analysée et abordée dans sa logique même: apprendre à lire et à écrire consiste à maîtriser un ensemble gradué de règles et de techniques qui, une fois apprises vont devenir utiles.

Tableau 2

Description de l'approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants par A. Freitag et D. Weber

Apprentissage de la lecture Techniques - Progression	Contenus	Apprentissage de l'écrit Techniques - Progression
Le mot ↓	"Lecture globale" (Dossier 1)	De la lettre au mot: "Préambules à l'écriture" (Dossier 4)
	(à redéfinir avec chaque groupe, non déterminés à l'avance)	. les 6 mouvements de l'écriture cursive . majuscules . lettres détachées
La syllabe ↓	"Du global au syllabique" (Dossier 3)	
	"Textes collectifs" (Dossier 2)	
	"Les sons clés" (Dossier 5)	Du mot à la phrase: . premières notions d'orthographe: genre, nombre des noms et accord des verbes . premières notions grammaticales: syntagme nominal, syntagme verbal
Sons graphèmes ↓	"Documents authentiques" (Dossier 7)	
	"Consonnes - Graphies complexes" (Dossier 6)	
La phrase ↓	Développement de la lecture courante:	De la phrase au texte: . ponctuation . architecture du texte . distinction entre langue orale et langue écrite
Le texte	exercices de prédiction, d'anticipation, etc.	

C'est l'apprentissage du code en soi et presque pour soi.

Cette conception, jamais clairement énoncée, est un reliquat du mode d'apprentissage privilégié à l'école pour le niveau primaire[1]. L'apprentissage de la langue fait de cette façon s'oppose nettement à d'autres approches soucieuses de transférer dans la vie quotidienne des adultes les acquis réalisés au fur et à mesure. Ce transfert consolide l'acquis et renforce tout à la fois le goût d'apprendre.

Cette conception n'est cependant pas aussi univoque dans toutes les méthodes. Le matériel de Chambly, par exemple, met l'emphase sur l'utilité de maîtriser certaines techniques pour mieux communiquer avec d'autres. La finalité est clairement posée, mais dans les exercices proposés et la progression des apprentissages, la centration sur le code comme système logique clos et fixe réapparaît.

2. La conception de la langue française se concrétise au niveau des exercices proposés:

   - ils sont répétitifs: l'étudiant doit appliquer plusieurs fois une règle de grammaire. On multiplie les exemples;
   - ils sont non signifiants, parce que présentés hors contexte. L'acquisition d'une règle de grammaire peut être perçue dans son utilité (ex: je peux mieux écrire une phrase, un texte parce que j'en connais les règles de composition), ou dans sa

---

1 Nous avons très probablement tous appris à lire et à écrire de cette façon, i.e. en répétant des exercices de toutes sortes sans bien en comprendre la finalité et l'utilité.

finalité (un but en soi). Dans beaucoup d'exercices, elle se présente comme une finalité;

. ils sont donc peu variés et assez monotones.

3. La présence des thèmes: le contenu de ce premier groupe de méthodes est souvent sans intérêt, sinon carrément infantile. Cependant, cette situation se trouve en partie corrigée par l'introduction de thèmes intégrateurs dans deux méthodes. Cette addition est importante parce qu'elle corrige une lacune généralement déplorée.

La première méthode qui utilise des thèmes est celle de Jocelyne Laurin. Elle comprend quatre thèmes: les mass media, les relations de travail, le logement, l'environnement. La deuxième méthode qui utilise les thèmes comprend plusieurs petits thèmes ou sous-thèmes, qui se regroupent en quelques grands thèmes qui sont le travail, les loisirs, la maison, le milieu urbain, le milieu rural. C'est la méthode de Chambly.

L'introduction des thèmes dans l'une et l'autre méthode suscite deux remarques:

. la façon concrète de traduire un thème dans des textes et des exercices ne permet pas nécessairement de rejoindre les gens dans leurs intérêts réels et profonds. D'autres conditions sont nécessaires: il faut bien sentir, bien analyser, bien comprendre le vécu des gens, leur environnement réel pour adapter le contenu à leurs préoccupations;

les phrases réellement utilisées sont souvent brèves, anodines et simples, pour permettre à un lecteur débutant de les lire et de comprendre. De sorte que le contenu concret proposé demeure de peu d'intérêt. Et ce, peu importe le thème général proposé.

Cependant, l'apport des thèmes peut aussi réellement susciter de l'intérêt. Ce que je veux souligner ce sont précisément les écueils à éviter afin de tirer parti des thèmes proposés.

En plus de présenter un intérêt au plan du contenu, les thèmes servent à unifier les exercices proposés et à augmenter la cohésion des apprentissages faits. C'est une première force. Une deuxième force, c'est qu'un thème traité en profondeur entraîne nécessairement des discussions, des échanges impliquant les participants. Ceux-ci deviennent plus actifs, plus impliqués dans leur apprentissage et la place reconnue à l'animateur ou au formateur s'en trouve aussi modifiée.

Bref, l'apport des thèmes au niveau du contenu d'une méthode peut réellement permettre de rejoindre les participants dans leurs intérêts et leur faciliter une meilleure prise en charge de leur apprentissage, mais certaines conditions sont essentielles dans la façon d'envisager et de traiter les thèmes.

4. Un corollaire à la conception de la langue française, c'est que l'étudiant apparaît peu dans ce premier groupe de méthodes. Son statut est celui de quelqu'un qui doit apprendre et qui, après coup, deviendra capable. Seule la

méthode de Jocelyne Laurin contredit cette assertion, mais sa préoccupation se situe au niveau des objectifs et des intentions plutôt que dans le concret des exercices proposés.

5. Dans ce premier groupe de méthodes, l'analphabétisme est un problème surtout individuel. On fait peu de cas (et parfois pas du tout) de la situation sociale et économique, du milieu de vie de l'adulte analphabète. Cette omission est significative: l'approche d'alphabétisation repose sur une base individuelle. Le problème est individuel et les moyens déployés pour le résoudre le sont aussi.

Dans beaucoup de situations pourtant, être analphabète n'est qu'une des caractéristiques de l'ensemble des relations entre un individu et son environnement familial et social. Souvent l'analphabétisme traduit et concrétise un ensemble de conditions de marginalisation.

6. En conclusion à ce premier groupe, il faut dire que toutes les méthodes analysées ne possèdent pas toutes ces caractéristiques. Il faut apporter des nuances. Mais il est utile parfois de "couper carré" pour mieux cerner ce qui domine et ainsi mieux entrevoir les faiblesses auxquelles il faut pallier quand on utilise ces instruments de travail.

Un des buts de l'analyse est de mieux faire comprendre les méthodes, mais aussi d'en dessiner un portrait général. A la fois l'analyse et la synthèse...

Bref, la tendance majeure de ce premier groupe demeure incontestablement le modèle scolaire transposé à de nouveaux étudiants adultes.

II - MÉTHODES QUI FAVORISENT UNE ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Le deuxième groupe de méthodes réunit des approches fort variées. L'homogénéité entre ces méthodes est moins évidente et moins forte que pour le premier groupe. Les mêmes paramètres demeurent cependant pertinents.

Un dénominateur commun regroupe toutes ces approches: c'est l'analyse du milieu de vie, des conditions sociales dans lesquelles se trouvent les analphabètes et l'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe indissociable de l'alphabétisation.

De qui parle-t-on ? De gens et de projets diversifiés.

Par exemple:

- ce sont les projets de regroupements d'assistés sociaux qui offrent à leurs membres des ateliers d'alphabétisation, comme la Coopérative des services multiples de Lanaudière ou le Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain;
- ce sont les centres d'éducation populaire de quartiers, comme le Carrefour de Pointe St-Charles ou le Tour de lire à Hochelaga-Maisonneuve;
- ce sont les immigrants regroupés dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), dans des associations comme les groupes haïtiens à Montréal, ou encore les centres d'accueil en France;
- ce sont aussi des regroupements régionaux ou locaux sur la base de l'appartenance paroissiale, comme les comités locaux d'éducation populaire au Lac Témiscamingue ou les comités locaux d'éducation des adultes de la région de Thetford Mines.

Tous ces groupes ont développé et dans bien des cas développent encore des façons de travailler, des méthodes. En termes de publications cependant, ce deuxième groupe est plus récent, moins prolifique encore que le premier groupe.

Il faut souvent comprendre leur façon de travailler et en extraire la démarche. Les mots démarche ou approche apparaissent d'ailleurs plus souvent que le mot méthode dans ce deuxième groupe. Sans trancher sur la pertinence étymologique d'un terme plutôt qu'un autre, j'y décèle un reflet juste de préoccupations souvent absentes dans le premier groupe. La différence entre approche et méthode n'est pas anodine dans ce contexte-ci.

Pour ce deuxième groupe, j'ai consulté trois publications importantes.

1. Le document produit par Serge Wagner et Micheline Laperrière: L'alphabétisation à repenser. Ce texte relate l'expérience la plus ancienne en alphabétisation populaire, celle du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles. Il comprend deux parties: la première est à la fois théorique et historique puisqu'elle relate, analyse et critique l'expérience du Carrefour, alors que la deuxième présente la description détaillée et exhaustive de quarante-cinq heures de travail en atelier avec un groupe de participants.

2. Une deuxième série de documents, Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, est produite par Aloyse Freitag et Doris Weber du ministère de l'Immigration, pour le travail avec des immigrants dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). Toute leur démarche a été expérimentée avec les réfugiés du Sud-Est asiatique (les "boat people"). Cette approche vise à rendre les immigrants minimalement fonctionnels dans la société d'accueil à l'intérieur d'une période de sept mois. C'est une alphabétisation de survie.

3. Un troisième document, Une place dans notre soleil, est le rapport d'évaluation d'un projet d'alphabétisation en milieu rural défavorisé, produit par la Coopérative de services multiples de Lanaudière. Ce rapport récent relate l'insertion d'une démarche d'alphabétisation à l'intérieur d'un projet coopératif ayant ses objectifs propres et dans lequel alphabétiser devient un atout nécessaire à la poursuite des objectifs.

Cette première énumération s'allonge beaucoup si j'ajoute les publications des intervenants français pour leur travail auprès des immigrants. Je n'en ferai pas une description exhaustive, ce serait trop long; mais je nomme seulement les principaux groupes qui publient:

- le Collectif d'alphabétisation, qui se retrouve chez l'éditeur François Maspéro;
- le Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion (CLAP) qui édite ses propres publications;
- l'Association pour la diffusion des aides pédagogiques (ADAP).

Leurs documents, plus les trois publications citées, plus enfin quelques articles et rencontres personnelles vont me servir pour caractériser ce groupe de méthodes favorisant une alphabétisation populaire...

Quelles sont donc les caractéristiques générales de ce deuxième groupe de méthodes ?

La démarche proposée par ce type de méthodes s'articule aussi autour de trois temps forts, mais cette démarche n'est pas aussi générale que pour le premier groupe. Elle existe mais avec plus de souplesse.

1. Le travail s'articule autour d'une phrase ou d'un texte dont la complexité varie beaucoup dépendant du niveau des stagiaires. Au début par exemple, le texte - très court - peut être lu et préparé par le moniteur; les mots composant les phrases sont choisis en fonction d'un intérêt, d'un thème pertinent aux stagiaires.

   Exemple: un texte sur le pays d'origine pour les immigrants de centre d'accueil en France;

   un texte sur les différents métiers exercés par les participants.

   Souvent le texte fait suite à une discussion entre les participants et il reflète les points de vue émis par chacun ou un consensus autour de quelques idées. D'autres fois, il est davantage préparé par le formateur. A l'occasion aussi, l'image (exemple: les diapositives) peut servir de point de départ.

   Le choix des mots permet de revoir ce qui est déjà appris et d'introduire quelques nouveaux mots. De même la structure des phrases doit être relativement simple pour ne pas présenter de difficultés techniques trop nombreuses.

2. La deuxième étape s'apparente beaucoup à celle du premier groupe: la décomposition en syllabes. Les exercices sont semblables, de même que l'ordre d'acquisition des différentes syllabes. La grille de progression syllabique est aussi utilisée.

3. Enfin, dans une troisième étape, on revient à la phrase et au texte. De nouveaux textes s'élaborent en tenant compte des nouvelles syllabes acquises.

Cet aller et retour aux textes et aux phrases permet donc souvent, non seulement de discuter, mais d'approfondir un point de vue en tenant compte de nouvelles informations ou encore d'entrevoir des décisions à prendre pour remédier à certains aspects de la situation.

Bref, pour ce deuxième groupe de méthodes la démarche d'ensemble oscille autour de ces trois temps forts:

Phase structuro-globale	:	Phrase-texte
Phase analytique	:	Analyse syllabique
Phase structuro-globale	:	Phrase-texte

Deux exemples vont me servir à illustrer cette démarche et en saisir la variété.

Exemple 1:

"Apprendre à lire et à écrire, c'est développer son langage et c'est aussi développer sa pensée".

Cette citation, tirée du document l'Alphabétisation à repenser, caractérise bien leur approche en deux temps: un premier de travail individuel et un second de travail collectif. Le travail individuel est le lieu pour solutionner des difficultés techniques rencontrées; le travail collectif se centre sur la discussion et la rédaction d'un texte collectif.

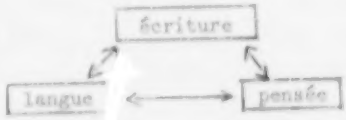
Plus précisément cette phase de travail collectif comprend trois parties:

1. rédaction d'un texte collectif sur un thème de discussion;

2. réflexion et approfondissement de ce thème et des sous-thèmes qui en découlent;

3. rédaction d'un texte individuel.

La phase de réflexion et d'approfondissement est essentielle parce qu'elle permet de dépasser ou d'enrichir un point de vue à partir d'informations nouvelles (exemple: témoignage d'une personne invitée; film; données objectives, etc.). Cette étape permet le développement d'une pensée critique, correctement exprimée d'abord oralement, ensuite par écrit. Un trio indissociable se trouve ainsi formé:



L'atelier d'alphabétisation vise à la fois un développement individuel et collectif. Toute discussion, toute réflexion débouche sur un texte correctement rédigé tant au plan logique, sémantique que grammatical.

Cette séquence de travail collectif et individuel fait bien ressortir les trois principales étapes identifiées. Au départ, une discussion amène la production d'un texte collectif. C'est la phase structuro-globale. Ce texte fournit des difficultés d'ordre plus technique, à approfondir par des exercices variés. C'est la phase plus analytique qui inclut également des notions grammaticales. Ensuite, la rédaction d'un nouveau texte témoigne d'un nouveau point de vue, d'un approfondissement par rapport au premier texte et clôture la démarche. C'est un retour à la phase structuro-globale.

Exemple 2:

L'approche dite "de survie" pour l'alphabétisation des immigrants, développée par Alcyne Freitag et Doris Weber. Le point de

départ consiste en diapositives montrant divers mots présentés dans leur contexte réel; les participants reconnaissent globalement ces mots (exemple: métro, banque, restaurant, information, toilette, etc.) et ils les lisent. Pour chaque mot utilisé, le moniteur s'assure de la bonne compréhension. Très rapidement quelques petits textes simples sont rédigés et ensuite on introduit graduellement l'analyse syllabique.

Cette approche se retrouve à l'intérieur de sept dossiers, dont certains reviennent tout au long de la démarche (par exemple le dossier 2: les textes collectifs), alors que d'autres sont utilisés à certains moments spécifiques (exemple: le dossier 4: les préambules à l'écriture).

Le tableau 2 résume l'ensemble des sept dossiers disponibles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La progression proposée dans cette approche, de même que la variété et le réalisme des exercices expriment bien la réflexion menée par les deux auteurs sur les immigrants et certaines caractéristiques de leurs cultures d'origine[1]. Le souci constant que les apprentissages soient signifiants pour les étudiants est une autre caractéristique de cette approche.

Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes ?

1. Au niveau de la conception du code, ce deuxième groupe de méthodes insiste beaucoup sur la nécessité de compréhension et d'articulation du langage oral: avant de faire lire et écrire quoi que ce soit, la phrase doit être comprise et

---

1 Leur démarche emprunte à quelques groupes français travaillant à l'alphabétisation des immigrants.

correctement structurée. Cette insistance sur la compréhension orale prend toute son acuité chez les immigrants qui, la plupart du temps, parlent peu ou pas du tout la langue française, mais elle se retrouve aussi d'une manière générale dans un souci avoué que les analphabètes s'expriment correctement.

En second lieu, les apprentissages du code sont constamment revus et gradués en fonction des intérêts et des connaissances des participants. Cette adaptation s'appuie sur la nécessité que les apprentissages faits soient utiles et efficaces tout de suite. Les moniteurs ont beaucoup le souci de l'efficacité rapide, immédiate des apprentissages parce que ça motive les stagiaires mais aussi, par respect des participants qui consacrent une partie de leur temps de loisir à apprendre à lire et à écrire. Il faut que ça rapporte...

2. La place de l'étudiant maintenant. Autant celui-ci est absent dans le premier groupe de méthodes, autant il est un point de référence constant et explicite dans ce deuxième groupe. Cette préoccupation de la personne rend les documents vivants et variés.

   Exemple: Le Collectif d'alphabétisation encourage la production, par chaque stagiaire, d'un cahier-livre qui contient tous les textes composés par le groupe. Une illustration ou une photo accompagne souvent le texte. Les nouvelles syllabes apprises et les mots nouveaux s'inscrivent également dans ce cahier qui est conservé par le stagiaire tout au long des rencontres. Pour les gens du Collectif, ce geste est important parce qu'il donne aux stagiaires leur premier livre et symbolise un nouvel accès à une culture jusque-là interdite.

3. L'alphabétisation comporte toujours une partie importante de l'intervention consacrée à la maîtrise d'habiletés techniques. Dans ce deuxième groupe de méthodes, de nombreux exercices centrés sur le "code" se retrouvent et occupent une place importante. A cet égard toutes les méthodes se ressemblent. La différence réside dans l'intégration ou non de ces exercices à l'intérieur d'une démarche d'ensemble plus globale, d'un tout plus significatif.

Exemple: maîtriser la règle de conjugaison des verbes à l'imparfait devient nécessaire pour écrire correctement un texte composé par le groupe ou individuellement. C'est aussi l'occasion d'indiquer la variété et la subtilité des différents temps de conjugaison (présent, passé, futur, par exemple) pour traduire exactement la pensée exprimée.

Exemple: le nombre d'adjectifs utilisables est également faramineux, alors que souvent les gens expriment beaucoup d'émotions par quelques paires d'adjectifs du genre beau/pas beau, correct/pas correct. Surveiller le choix juste et diversifié d'ajectifs pour traduire une réalité spécifique.

Présentées de cette façon, les habiletés techniques donnent accès à la logique de la langue française: ce ne sont pas des trucs, des exercices de mémoire, mais bien des règles applicables dans de nombreuses situations

4. L'analyse des conditions d'analphabétisme au triple plan social, économique et politique est également plus articulée. Cette différence me semble marquante, comme je l'ai énoncé

dès le début de cette deuxième partie. L'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe et l'analyse de la situation sociale qui l'accompagne est bien un pivot central. Cependant, des variantes demeurent entre cette analyse et le concret des ateliers. L'adéquation entre l'un et l'autre n'est pas chose facile et beaucoup des tentatives se soldent par un échec relatif ou cuisant[1].

De fait, cet écart potentiel entre l'analyse et la pratique constitue la pierre d'achoppement de beaucoup d'interventions.

Ce qui nous amène à la conclusion.

---

1 Voir, par exemple, la première partie du document L'alphabétisation à repenser, particulièrement la partie historique.

EN GUISE DE CONCLUSION

Première remarque: à certains égards, parler méthode, c'est aussi parler d'une façon de travailler. Cette remarque vaut surtout pour le deuxième groupe de méthodes qui, en fait, ont en commun de parler surtout de démarches ou d'approches. Et cette différence traduit justement dans le contenu des documents regardés un souci explicite et articulé de faire place:

- au participant analphabète dans sa réalité individuelle et collective;
- au formateur en lui fournissant des guides, des perspectives de travail, un cadre de référence et d'analyse;

mais aussi de proposer des démarches concrètes à faire, des activités et des exercices à inventer pour compléter ceux déjà trouvés.

Bref, une approche, une démarche possèdent un point de départ connu, mais un itinéraire à préciser en cours de route et souvent un point d'arrivée à définir.

Deuxième remarque: les différences observées entre les méthodes ne tiennent pas à la structure organisationnelle qui abrite le projet.

Ex: . dans un centre d'éducation populaire, certaines pratiques d'alphabétisation peuvent davantage ressembler à une approche scolaire telle que définie par les paramètres utilisés ici;

. à l'inverse, une commission scolaire peut définir son intervention en étant plus soucieuse d'un certain nombre de critères, voisins de ceux caractérisant le deuxième groupe de méthodes.

Pourtant, l'institution n'est pas neutre.

Elle détermine toujours le niveau d'analyse de la situation, pas complètement, mais dans une certaine mesure et avec flexibilité.

Bref, l'analyse des méthodes n'est pas institutionnelle. L'alphabétisation scolaire ne renvoie pas à l'institution scolaire mais à une tradition pédagogique précise. L'alphabétisation populaire fait référence à des choix pédagogiques et en plus sociaux et collectifs.

(S1) alphabétisation scolaire (alors) école
(S2) alphabétisation populaire (alors) groupe populaire

FAUX logiquement et concrètement

Il faut remplacer par:

alphabétisation scolaire OU à l'école OU dans un groupe quelconque

alphabétisation populaire (A) à l'école OU dans un groupe quelconque

Troisième remarque: les différences observées sont utiles, mais le découpage fait en deux groupes comporte une part d'arbitraire.

Exemple:. le matériel de Chambly, par certains aspects, ressemble à ceux du deuxième groupe;
. les approches auprès des immigrants pourraient constituer un groupe autonome.

Bref, des différences réelles départagent les méthodes des deux groupes au triple plan:

. de la démarche d'ensemble proposée
. des choix pédagogiques offerts
. des conceptions implicites ou annoncées

Quatrième remarque: l'analyse des différentes méthodes et approches en alphabétisation m'a réservé beaucoup de surprises. La persévérance du modèle scolaire en est une; l'émergence de nouvelles pratiques plus globales, plus soucieuses de tenir compte de la signification du projet d'alphabétisation en est une autre.

Cependant, la plus grande surprise m'est apparue en considérant le nombre réel de gens encore analphabètes dans notre société. Cette réflexion semble étrangère à la question des méthodes. Et pourtant elle ne l'est pas réellement...

En effet, beaucoup des méthodes existantes continuent de s'adresser aux analphabètes sur le modèle "de la

petite école". Or, pour plusieurs l'école constitue précisément la cause de leur ignorance. A quoi se prépare-t-on ainon à des nouveaux échecs ?

Ou plutôt non. L'effet sera plutôt de rejoindre une certaine partie des analphabètes, ceux précisément pour qui le modèle de l'école demeure pertinent.

L'impression centrale que me laisse donc l'analyse des méthodes, c'est bien la nécessité de diversifier les interventions en alphabétisation, de diversifier les méthodes employées, les objectifs poursuivis, les approches pédagogiques privilégiées.

De sorte qu'il ne m'apparaît pas souhaitable de produire une méthode, meilleure que toutes les autres. Il faut au contraire encourager les intervenants à définir pour eux un projet alpha dans lequel la méthode prendra toute sa place et son importance. Et après quelque temps, l'ensemble de ces pratiques dessinera une alternative réelle...

Dans la deuxième tranche de mon travail sur les méthodes et outils en alphabétisation, j'entends susciter, encourager, supporter et enfin publier du matériel didactique et des approches pédagogiques produites dans des contextes différents. Je constituerai donc un "dossier Alpha" contenant des textes d'analyse et de description des pratiques pédagogiques en alphabétisation, comprenant la préalpha et la postalpha.

C'est un prochain rendez-vous qui terminera le cycle de la recherche entreprise.

LEVANTEMOS
LA PRODUCCION
AMNLAE
PULPERIA
11 de Julio
ALFABETIZACIÓN
ES
LIBERACION

N I C A R A G U A 1980-1981

IDEOLOGIE ET MATERIEL
DE LA CROISADE NATIONALE D'ALPHABETISATION-CONSCIENTISATION *

René Soler
Centre N-A Rive

---

* Une version de cet article est parue dans les nos 4 et 5 de Alphabétisation populaire, déc. 1981.

ALFABETIZACION

Nuestra Segunda Victoria

Los CDS también alfabetizan

No detendren jamas: AMN

ecisiva labor de la ATC

La CST en

I - CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE: quelques données historiques

Le 19 juillet 1979, jour de la victoire du FSLN (Front sandiniste de libération nationale) sur Somoza, le Nicaragua est au bord de la banqueroute: une dette extérieure de 1 $ milliard 600 millions. Les Sandinistes ont dû emprunter 800 $ millions pour relancer l'économie. En banque, il ne reste pratiquement rien, Somoza a tout volé.

La guerre civile a fait 52 000 morts, sans compter blessés, handicapés, orphelins qui parsèment le pays. Les principales villes: Léon, Estelli, Managua... ont été détruites par les bombardements systématiques commandés par Somoza, soutenu par un matériel d'armement sophistiqué américain. En 1982, au Salvador, ce même matériel permet de décimer un peuple qui veut manger à sa faim.

Le tremblement de terre de 1972, qui a fait 10 000 morts et 300 000 sans-abri, avait provoqué un scandale national et international. Les millions reçus de l'étranger vont être détournés par Anastasio Somoza et sa famille. Rien ou presque ne sera fait pour le peuple qui vit déjà dans la misère. Ceci provoquera le ralliement à l'opposition de secteurs de plus en plus larges de la petite et grande bourgeoisie. Des institutions aussi conservatrices que le COSEP (Conseil supérieur de l'entreprise privée), l'Eglise catholique - la hiérarchie surtout - et "La Prensa", principal quotidien du pays, se lancèrent dans une lutte anti-somoziste peu commune. L'assassinat brutal du directeur de "La Prensa", J. Chamorro, fut la goutte d'eau qui provoqua le ralliement au FSLN.

Bourgeoisie et impérialisme américain

Depuis la prise du pouvoir par le Front sandiniste, les luttes idéologiques et économiques entre fractions populaires et bourgeoises ne connaissent aucun répit, d'autant plus que l'entreprise privée contrôle encore, en 1982, 70% du commerce et de l'industrie.

Ce Gouvernement, appelé par certains "marxiste-sandiniste", se veut non aligné et cherche un appui politico-économique autant à l'Ouest qu'à l'Est. Comme le disait récemment Léa Guido, ministre de la santé: "Ici, c'est une véritable révolution que l'on a entreprise, pas une copie carbone de la révolution cubaine" (Le Devoir, 82-02-06).

Mais l'agressivité américaine Haig-Reagan (depuis le début du siècle, l'impérialisme yankee est intervenu militairement ONZE fois au Nicaragua) ne facilite pas cette politique de non-alignement. Les mêmes agressions commises à Cuba en 1960 contre Fidel Castro se renouvellent aujourd'hui avec le même cynisme politique et les mêmes moyens de pression: blocus économique et politique, menaces d'invasion, etc.

Pluralisme politique syndical et religieux

Huit partis politiques, cinq confédérations ouvrières, six organisations patronales font partie du Conseil d'Etat. Ces partis et syndicats ne se contentent pas d'une figuration symbolique, mais ont leurs écoles de cadres, éditent leur matériel de propagande, déposent des projets de lois, organisent des manifestations de masses...

Au niveau syndical, dès l'hiver 1979, le pays connaîtra de nombreuses grèves dans la construction, le textile, la santé, les raffineries de sucre.

De la grève épisodique à la grève de solidarité avec manifestations de rue et occupations d'usines, toutes les formes d'arrêts de travail ont été utilisées.

Dans ce pays très catholique, la liberté de culte est totale. Plusieurs prêtres siègent au Gouvernement (dont Ernesto Cardenal, poète-écrivain très connu) et les commandants sandinistes participent ostensiblement aux grandes fêtes religieuses, ayant affirmé qu'entre "leur idéal de justice et le message du Christ il ne saurait y avoir de contradictions" (Thomas Borge , ministre de l'intérieur).

Nous sommes donc devant une "démocratie révolutionnaire", avec ses contradictions, ses excès et ses limites. Ceci durera aussi longtemps que la contre-révolution ne la contraindra pas au raidissement.

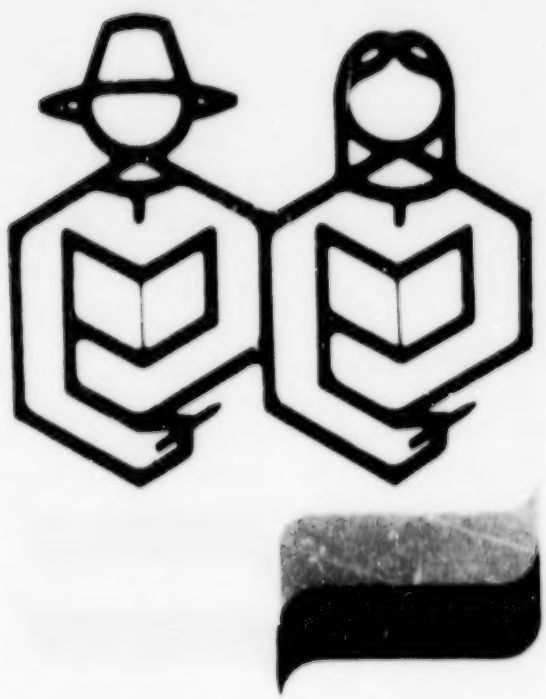
Un peuple à l'école de la liberté

Quelques semaines après sa libération, le Nicaragua lance une campagne nationale d'alphabétisation qui transformera le pays en une gigantesque école: près d'un million de personnes seront alphabétisées par 100 000 jeunes.

Julio Cortazar, écrivain argentin de réputation internationale disait ceci à propos de cette campagne:

> *"Curieuse ironie du sort, les mouvements d'indépendance de nos pays sont nés sous le*

aigne des idéaux d'éducation et de culture populaire que leurs dirigeants et héros avaient hérité de la révolution française... L'idée d'"éducation du peuple souverain", l'idée que seul un homme capable de lire et d'écrire peut être un citoyen à part entière, furent monnaie courante au XIXe siècle... Ce n'est pas pour rien qu'on trouve dans ce Gouvernement - le FSLN - des poètes et des intellectuels comme Ernesto Cardenal, Sergio Ramirez et Thomas Borge pour qui reconstruire signifie relever le pays de ses cendres encore fumantes, mais aussi mettre les enfants et les adultes à même de participer pleinement et de façon consciente et critique à cette oeuvre" (Courrier de l'UNESCO, *juin 1980*).



Cette mobilisation populaire permettra de réduire l'analphabétisme de 50% à 13%. Tout de suite après cette "Croisade nationale d'alphabétisation", le FSLN a poursuivi cet objectif d'éducation du peuple par une campagne d'éducation des adultes, incluant les jeunes de 10-14 ans - 35% de la population. Cette postalphabétisation qui devrait durer jusqu'en 1983 permettra au peuple du Nicaragua de mieux répondre aux besoins de son pays et de la révolution sandiniste.

Contexte sociopolitique actuel: quelques flashes sur l'actualité

19 juillet 1981: dès 5 h du matin, des milliers de pétards réveillent brutalement les habitants de Managua. Ici, on se lève tôt, spécialement en ce deuxième anniversaire de l'entrée des troupes sandinistes dans cette capitale occupée par la dynastie Somoza.

Chaque quartier a mobilisé ses habitants. De tous les coins du pays et de Managua, d'interminables colonnes, des milliers de personnes, hommes, femmes, enfants de tous âges et de toutes conditions sociales, avancent lentement vers la "plaza de la révolution". Une espérance extraordinaire réunit tout ce peuple qui a tant souffert pour retrouver son indépendance et sa personnalité.

Quarante-cinq ans de dictature d'une famille qui s'était approprié la grande partie des terres du pays - vingt ans de lutte acharnée contre l'oppresseur soutenu par l'impérialisme américain ("Somoza, disait-il, est un fils de pute, mais c'est notre fils de pute..") - 52 000 morts pour un pays de 2,5 millions d'habitants, sans compter les blessés, les handicapés à vie et les veuves qui se retrouvent seules avec leur nombreuse progéniture - deux ans depuis la prise du pouvoir, en 1979, par les Sandinistes.

La jeunesse

Ce qui frappe un étranger c'est la place de la jeunesse - des 15-25 ans - dans cette révolution devenue le point de mire de tant de pays du Tiers monde. Ce sont les jeunes qui ont vaincu les gardes nationaux armés par les Américains,

ce sont les jeunes qui ont donné leur vie pour que la justice revienne dans leur pays, ce sont les jeunes qui ont consacré six mois de leurs études pour aller alphabétiser les 52% d'adultes et d'enfants qui n'ont pas eu accès à l'école.

En ce deuxième anniversaire de la Révolution, ce sont encore les jeunes qui viennent manifester leur soutien à la junte qu'ils ont confirmée au pouvoir depuis ce fameux 19 juillet.

L'opposition

Aujourd'hui des milliers de voix répètent inlassablement: "Que la réaction reste chez elle !". La réaction, ce sont les bourgeois et latifundistes toujours très puissants que la junte de reconstruction nationale n'a pas voulu déposséder, afin de leur donner une chance de s'intégrer au processus révolutionnaire. Leur organe, très influent encore sur les masses, reste "La Prensa". La mort brutale de leur ancien directeur, Pedro Joaquin Chamorro, les avait projetés dans le camp de la révolution, mais la peur de perdre leurs avantages de classe les amènent progressivement vers une opposition de plus en plus ouverte qui pourrait devenir dangereuse pour la junte au pouvoir.

60% de l'économie reste encore entre les mains de cette bourgeoisie vivant à l'américaine dans un pays ayant un PNB de 750$ l'an. Dans des secteurs clés comme le café et le coton, ce pourcentage monte à 80%. Peut-on socialiser un pays dont l'économie reste privée à un tel niveau ?

Quand on sait que "La Prensa" reçoit des subventions de la Fondation Neumann (germano-occidentale de tendance libérale) et probablement des exilés nicaraguayens résidant aux USA (Los Angeles et Miami), on peut se demander si l'histoire d'Allende ne va pas se répéter en Amérique centrale. D'autant plus que 3 000 anciens gardes nationaux somozistes attendent à la frontière du Honduras le moment privilégié pour reprendre un pays qu'ils avaient mis à feu et à sang.

Chrétiens et marxistes

Pour la première fois dans l'histoire, chrétiens et marxistes réalisent ensemble une révolution et se partagent les postes les plus importants au Gouvernement. Trois prêtres occupent des postes clés: relations extérieures, ministère de la Culture et Affaires sociales.

En 1980, les évêques du Nicaragua déclaraient que "le socialisme signifie la priorité des intérêts de la majorité des Nicaraguayens et un modèle d'économie planifiée, nationalisée, solidaire et basée sur la participation".

Après un an, la lune de miel semble s'assombrir. Ernesto Cardenal, ministre de la Culture, pouvait même affirmer que ce n'est pas le Gouvernement qui persécute l'Eglise, mais que nous sommes devant un cas de "persécution de la révolution par l'Eglise". Quelques faits symptomatiques de ce manque d'ouverture de certains membres de la hiérarchie: l'interdiction faite aux trois prêtres-ministres d'affirmer leur sacerdoce en public, le refus de Mgr Obando y Bravo, archevêque de Managua, de laisser sa place à la messe télévisée du dimanche à d'autres prêtres qui pourraient

appuyer le Front sandiniste d'une façon directe ou indirecte. Enfin, autre fait significatif venant des chrétiens bourgeois ayant peur de perdre [illegible]s privilèges avec le régime actuel: la multiplication des slogans, de posters et articles annonçant "Le Christ revient", "Repens-toi, le Messie va venir", "L'heure du jugement est arrivée". Apparemment neutres, ces slogans, dans le contexte sociopolitique nicaraguayen, veulent effaroucher une population qui n'aspire qu'à la paix et la justice, après tant d'années de souffrances.

A l'université des Jésuites, sur tous les murs, nous pouvons lire des textes de la théologie de la libération de Carlos Marighela et Ernesto "Che" Guevara et voir la photo de Gaspar García Laviana, prêtre-guérillero mort au combat qui nous rappelle Camillo Torres, prêtre-sociologue colombien mort aussi dans la guérilla en 1968.

Malgré toutes ces divergences, il semble que les chrétiens, dans leur grande majorité, soutiennent le FSLN qui déclarait dans un communiqué officiel:

> *"Nous constatons la valeur positive de la foi comme motivation révolutionnaire... Sans aucun doute, nous affirmons que, d'après notre expérience, lorsque les chrétiens, s'appuyant sur leur foi, sont capables de répondre aux nécessités du peuple et de l'histoire, leurs croyances les encouragent à militer pour la révolution"* (*Nicaragua no 5, p. 94*).

Une fois de plus, l'Eglise doit faire preuve d'imagination et rompre avec les clichés traditionnels du XIXe siècle au sujet de la "religion-opium". La Direction du FSLN ne disait-elle pas encore:

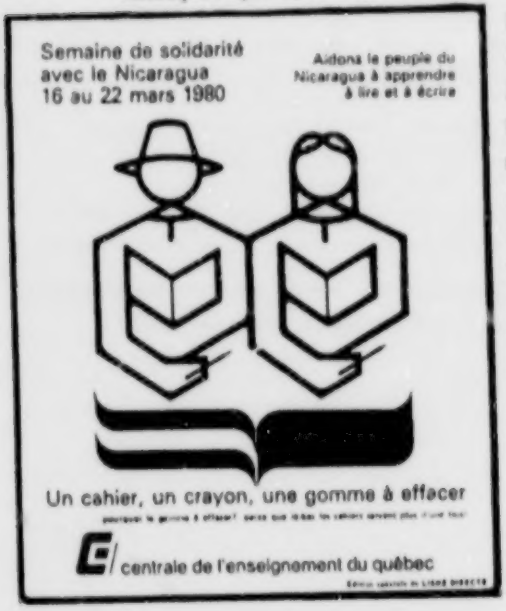
"Quoique certains auteurs ont affirmé que la religion ne sert qu'à aliéner le peuple et justifier l'exploitation, sans aucun doute, notre expérience nous a démontré, ici au Nicaragua, que le vrai christianisme a amené les chrétiens à se compromettre avec la révolution" (Nicaragua, no 5, p. 94).

Pourquoi l'Eglise hiérarchique et le Vatican ne donneraient-ils pas une chance au peuple nicaraguayen afin de prouver au monde que la révolution peut se faire et se poursuivre quand marxistes et chrétiens sont au pouvoir ?

II - LA CROISADE NATIONALE D'ALPHABETISATION-CONSCIENTISATION

L'expérience de la Croisade nationale d'alphabétisation du Nicaragua peut nous aider, des points de vue idéologique et technologique, à chercher des solutions pour notre propre pays.

Quelques semaines après la victoire du 19 juillet, le FSLN annonçait que 1980 sera l'"Année de l'alphabétisation". Plus de 52% de la population (840 000 personnes) constituent le public-cible de cette véritable "Croisade nationale" qui va mobiliser plus de 100 000 jeunes et adultes du secondaire et de l'université. Cette mobilisation des "brigadistas" ou moniteurs va exiger des fonds importants (20$ millions) que l'aide internationale fournira d'une façon étonnante (le Québec, grâce à la CEQ y aura contribué).



Variables situant la CNA

Pour comprendre cette offensive nationale de conscientisation-alphabétisation, il est important de préciser certaines variables d'histoire et de la situation politico-économique du Nicaragua:

- Augusto Sandino, paysan-guérillero, a pris les armes contre l'occupant américain en 1915. Pour le peuple, il symbolise celui qui est mort pour sauvegarder l'indépendance de son pays;
- quarante-cinq ans de dictature des Somoza qui s'étaient approprié une grande partie du territoire et des richesses nationales. Leur rapacité et les massacres qu'ils ont perpétrés (52 000 morts durant les dernières années de la révolution) leur ont aliéné toutes les classes sociales, même la bourgeoisie compradore;
- l'unité de la nation restait à faire: la population de la côte atlantique (indiens et noirs) ignorait ce qui se passait dans le reste du pays. Les difficultés de communication linguistiques, géographiques, économiques et culturelles exigeaient une campagne de conscientisation nationale;
- le pourcentage d'analphabètes ne faisait que grandir: l'alphabétisation devenait une priorité absolue;
- le cloisonnement entre milieux urbain et rural exigeait un véritable dialogue conscientisant de part et d'autre;
- la recherche ethnologique et culturelle sur chaque ethnie demandait un investissement humain important.

Objectifs et idéologie de la CNA

1° Le premier objectif et le plus clair, c'est d'en finir avec cette plaie sociale qu'on appelle analphabétisme.

2° Le second, lié intrinsèquement au premier, c'est le processus de conscientisation, ou encore processus de politisation. Qu'est-ce que cela veut dire ? Que le peuple prenne conscience de son histoire, de son identité et de l'étape historique qu'il vit.

3° Etablir les bases de l'éducation des adultes qui suivra la croisade d'alphabétisation (durée: 5 mois).

4° Consolider les organisations de masse: politiques, syndicales, de jeunes, de femmes...

5° Conscientiser les jeunes du Nicaragua: au contact de la classe paysanne, les jeunes apprendront beaucoup sur la réalité sociale du pays.

6° Former une vraie nation: supprimer les barrières entre travailleurs manuels et intellectuels, entre les habitants de la côte pacifique et ceux de la côte atlantique.

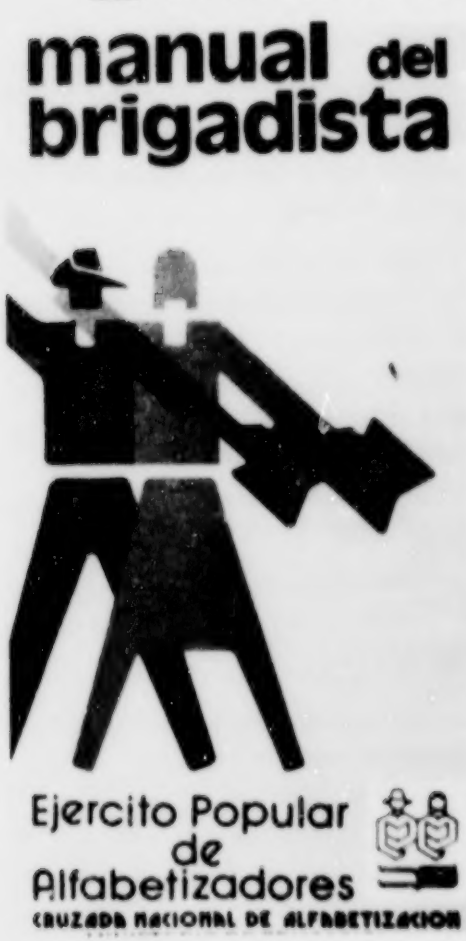
7° Faire de la prévention médicale (120/1 000 enfants meurent faute d'hygiène ou de soins).

8° Investiguer les richesses culturelles, géographiques, historiques de la flore et de la faune du pays (Nicaragua triunfa en la alfabétizacion p. 30-36).

Nous pouvons résumer ces huit objectifs par trois thèmes: alphabétiser, conscientiser, unifier le pays.

Pédagogie

C'est essentiellement celle de Paolo Freire, Brésilien connu dans le monde entier pour sa méthode pédagogique basée sur le vécu des gens. Toute sa philosophie se retrouve dans le Cahier d'éducation sandiniste, orientations pour l'alphabétiseur, distribué à tous les brigadistes durant les semaines de formation reçue dans les grands centres du pays, avant l'ouverture de la campagne.



Dans ce cahier qui sera la mini-bible de chaque moniteur durant cinq mois, nous retrouverons les recommandations suivantes:

- nous maintenons des relations d'égalité, de camaraderie, de respect mutuel dans le groupe. Nous évitons l'infantilisme. Nous évitons l'ironie ou autre attitude qui puisse détruire l'harmonie du groupe;
- nous maintenons, à tout moment, un véritable intérêt face aux problèmes des alphabétisés, à leur travail et à leur vie (la majorité des brigadistes ont vécu avec les paysans);

- durant le cours, nous évitons les expressions autoritaires, nous stimulons les alphabétisés;
- nous respectons les rythmes d'apprentissage de chacun. Nous devons suivre le cheminement de chacun;
- nous vérifions que chacun ait assimilé le son ou la leçon du jour;
- nous évitons de lui donner des exercices à faire à la maison, à moins qu'il ne le demande;
- nous veillons à ce que la session de travail soit quotidienne et ne dure pas moins de deux heures;
- il vaut mieux séparer les groupes d'adolescents et d'adultes;
- nous devons tenir compte que certains alphabétisés ont des problèmes de vue ou d'audition ou bien sont gauchers - nous devons les aider d'une manière spéciale;
- en tant qu'alphabétiseurs, nous devons donner l'exemple d'austérité et de compréhension révolutionnaire: ne pas exiger de meilleures conditions de vie, de logement ou de nourriture que celles des alphabétisés;
- nous tiendrons à jour notre journal de bord où nous noterons nos observations, nos inquiétudes et notre vécu comme participants à la croisade nationale d'alphabétisation;
- ce journal sera porteur d'un ensemble d'expériences qui permettront de tirer des conclusions pour améliorer le travail d'alphabétisation et préparer l'éducation des adultes (la troisième étape a commencé en août 1981);
- nous compilerons les aspects culturels, sociaux et économiques de notre pays. Ainsi nous contribuerons au développement de notre personnalité de Nicaraguayens;
- dès la première leçon, l'alphabétisé essaiera d'écrire son nom (Nicaragua triunfa, p. 245-260).

A travers toutes ces recommandations, nous retrouvons les idées essentielles de Paolo Freire:

Le dialogue d'égal à égal
Nous sommes tous des apprenants, autant moniteurs qu'apprentis
Partir du vécu quotidien: contexte sociopolitique et culturel
Etre attentif aux besoins et aux problèmes des apprentis

Méthodologie

1) Le dialogue

Le cahier des apprentis, L'aurore du peuple, comprend vingt-trois thèmes qui ont été préparés par une équipe de pédagogues ayant le souci de réaliser les huit objectifs cités. Chaque thème est précédé d'une photo correspondante. Durant quinze minutes, le moniteur ouvre le dialogue à partir de cette photo. Les objectifs de ce dialogue:

- connaître les expériences des alphabétisés au sujet du thème illustré par la photo;
- éclairer ses concepts;
- stimuler la pratique de l'expression orale chez les apprentis.

Conseils pour faciliter ce dialogue:

- demandons aux apprentis de décrire la photo;

- analysons la photo. Nous posons des questions qui nous permettent d'approfondir le thème. Nous pouvons nous aider des questions du Cahier d'orientation, sans en être trop dépendants (certains n'avaient pas plus de douze ans !);
- nous résumons les idées et conclusions essentielles qui ont été formulées.

1. Leamos la oración:

Sandino: guía de la Revolución.

2. Leamos las palabras:

la Revolución

3. Leamos las vocales:

a e o u i

A E O U I

2) Leçon d'introduction: l'enseignement des voyelles

Dialogue sur la photo: Sandino, en 1927, se souleva contre les "marines" américains. Symbole de la révolution contre l'impérialisme et inspirateur du FSLN. Discussion de quinze minutes environ.

1° Nous lisons la phrase:

SANDINO: GUIDE DE LA REVOLUTION

Cette phrase est une synthèse de la discussion précédente. Nous faisons le lien entre l'image et la phrase qui est la base de l'étude des voyelles.

2° Nous lisons les paroles:

LA REVOLUTION La Ré vo lu tion

Nous écrivons ce mot sur le tableau et nous le lisons. Nous invitons les apprentis à le lire ensemble. Cette façon de lire a pour but de reconnaître les syllabes en attendant d'étudier les sons. Nous signalons les voyelles (soulignées) et les lisons.

3° Nous lisons les voyelles:

a e o u i
A E O U I

Nous lisons chacune et différencions majuscules et minuscules. Nous invitons les apprentis à les lire en veillant à ce qu'ils les lisent correctement. Ensuite, nous les faisons lire, eux seuls, dans cet ordre-là, puis en les mêlant.

4° Nous écrivons les voyelles.

Nous les écrivons séparément au tableau en indiquant le sens à suivre.

Nous demandons à chaque apprenti d'écrire au moins une voyelle au tableau. Nous faisons de même pour les majuscules.

5° Nous reconnaissons les voyelles:

Nicaragua - Costa Atlantica - Pablo - Esteli

Nous lisons chaque mot en insistant sur les voyelles. Nous demandons à chaque apprenti de souligner les voyelles de chaque mot. Nous leur demandons de lire et distinguer minuscules et majuscules.

6° Nous faisons une dictée

Chaque apprenti doit écrire sur son cahier les voyelles que nous lui dictons en désordre.

7° Nous écrivons avec de bonnes lettres:

A a E e I i O o U u

Nous faisons remarquer que chaque majuscule a une minuscule qui lui correspond.

Nous les lisons et demandons aux apprentis de les écrire correctement.

Nous rappelant que nous en sommes aux premières écritures, nous ne devons pas être trop exigeants. Nous encourageons ceux qui réussissent et aidons ceux qui ont des difficultés.

3) Leçons suivantes:

Dès la seconde leçon, nous demandons aux apprentis de faire le lien entre les voyelles apprises et certaines consonnes.

Par exemple: à la leçon 3 dont le thème est:

Le FSLN conduit le peuple à la libération

Nous lirons et écrirons les mots suivants:

li la lu le lo
Li La Lu Le Lo

il ol ul el al
lis los lus les las

Nous construisons de petites phrases simples, telles que:

Lola va à l'île.
Luis lit seul.
Sylvio revient à la forêt.

Toujours selon le même schéma, nous lisons ensemble puis séparément chaque phrase. Nous expliquons les mots difficiles. Chaque apprenti écrit ensuite sur son cahier. Nous contrôlons les écrits de chacun. Ensuite nous faisons une petite dictée à partir des mots déjà vus. Nous dictons lentement en répétant plusieurs fois s'il le faut. Chaque phrase peut être écrite plusieurs fois dans son cahier. Nous lui apprenons aussi à écrire au tableau ou sur un autre cahier sans ligne afin d'apprendre à écrire horizontalement.

4) Journal de bord

Instrument de notes personnelles du moniteur sur son expérience comme alphabétiseur. Il notera les idées émises par

les apprentis lors des discussions qui ont lieu au début de chaque cours. Il signalera sa participation à la vie de la communauté. Ceci permettra aux moniteurs(rices) d'échanger lors des rencontres qui auront lieu régulièrement, afin de perfectionner leur cheminement pédagogique (Orientation pour l'alphabétiseur, p. 19-24).

5) Thématiques abordées dans L'aurore du peuple, livre de base ayant servi à tous les brigadistes durant la croisade:

LECCION 8.

NICARAGUA ES UN TERRITORIO LIBRE

PASO 1 Vesmos la realidad (conversación)

Contestemos estas preguntas entre todos.

1. ¿Qué vemos en la ilustración número 1?
2. ¿Qué vemos en la ilustración número 2?
3. ¿Qué vemos en la ilustración número 3?
4. ¿Puede nuestro país volver a ser agredido?

1. Sandino: guide de la révolution.
2. Carlos Fonseca a dit: Sandino vit.
3. Le FSLN a conduit le peuple à la libération.
4. Les guérilleros ont vaincu la garde génocide.
5. Les masses populaires ont fait l'insurrection.
6. Les comités de défense sandiniste défendent la révolution.
7. Dépenser peu, économiser et produire beaucoup c'est faire la révolution.

8. Les organisations révolutionnaires de travailleurs promeuvent la production et veillent au processus révolutionnaire.

9. Peuple, armée, unité = garantie de la victoire.

10. La réforme agraire récupère la production de la terre pour le peuple.

11. Avec organisation, travail et discipline nous arriverons à reconstruire la patrie sandiniste.

12. 1980, année de la guerre contre l'analphabétisme.

13. Enfin le saccage de nos richesses par l'impérialisme c'est terminé: les ressources naturelles nous appartiennent.

14. La nationalisation des usines de Somoza récupère nos richesses et fortifie notre économie.

15. Le travail est un droit et un devoir de tout notre peuple.

16. Le Gouvernement révolutionnaire amplifie et crée des centres de santé pour notre peuple.

17. Avec la participation de tous, nous aurons des loisirs sains pour nos enfants.

18. Nous formons des brigades pour l'autoconstruction et l'amélioration de nos maisons.

19. La femme a toujours été exploitée, la révolution rend possible sa libération.

20. La révolution ouvre des voies nouvelles d'intégration pour la côte atlantique.

21. Notre démocratie est le pouvoir du peuple organisé.

22. Il y a liberté de culte pour toutes les Eglises qui défendent les intérêts du peuple.

23. La révolution sandiniste resserre les liens fraternels avec tous les peuples.

Alphabétisation dans les langues de la côte atlantique

(ou miskitu - sumu et anglais)

1. Objectifs de cette campagne:

- supprimer l'analphabétisme dans tout le territoire;
- intégrer la population de la côte atlantique à la vie nationale;
- renforcer l'identité linguistico-culturelle des groupes ethniques;
- promouvoir la prise de conscience de ces masses populaires et leur intégration dans les tâches prévues par le FSLN;
- consolider les organismes de masse et travailler conjointement avec le processus révolutionnaire.

2. Matériel pédagogique

Conformément à ces objectifs, les cahiers de l'apprenti et de l'alphabétiseur ont été élaborés par des autochtones de ces régions.

3. Equipes techniques

Ces pédagogues venus de chaque région ont été choisis afin que, selon la méthodologie freirienne, les thèmes et le vécu reflètent la réalité de la côte atlantique.

Ceci permettra, au moment de l'évaluation, de répondre aux besoins spécifiques de cette région.

4. Etapes de la réalisation:

Le recensement

Au début avril 1980: on organisa un relevé de tous les analphabètes et alphabétiseurs possibles de la région.

Les abécédaires: expérimentation

- en anglais: celui-ci fut basé sur la perception visuelle et auditive de paroles complètes ou partielles qui représentent une loi générale grammaticale dans cette langue;
- en miskitu: le Centre d'investigation du ministère de la Culture avait fait l'inventaire phonétique de la langue miskitu. Ensuite, une équipe de linguistes fit les adaptations nécessaires, à partir du schéma élaboré pour la version castillane;
- en sumu: vu la proximité de la langue sumu avec le miskitu, malgré les carences grammaticales du sumu, on élabore les cinq premières leçons qu'on alla expérimenter dans des projets pilotes.

Evaluation des expérimentations:

Après chacune d'elle, on organisa un atelier de travail avec les alphabétiseurs qui avaient participé à l'expérience. Résultats obtenus:

- conscientisation des membres sur le processus révolutionnaire;
- niveau avancé de motivation;
- maîtrise de la méthodologie des abécédaires;
- efficacité dans l'apprentissage des étudiants;
- nécessité de prévoir des brigades mobiles pour suivre les paysans durant leurs déplacements.

5. Recommandations finales:

De nombreuses recommandations ont été faites au cours des ateliers et du deuxième congrès sur la CNA. Retenons surtout:

- préparer la deuxième partie de la croisade qui deviendra l'éducation des adultes. Celle-ci permettra aux nouveaux alphabétisés d'approfondir leurs connaissances;
- prévoir le matériel pédagogique nécessaire afin que l'information soit la plus objective et la plus documentée possible;
- faire connaître au monde entier les résultats et les difficultés de la CNA, et lui montrer qu'une épopée comme celle de la CNA ne peut s'accomplir sans un contexte révolutionnaire comme celui du Nicaragua;

- développer plus amplement les moyens de communication (Radio-Sandino et radios régionales - TV...) pour stimuler, conseiller et donner des nouvelles à tous ceux et celles qui travaillent dans l'éducation des adultes (Nicaragua triunfa en la Alfabétizacion, p. 239-242);
- prévoir le maximum de sécurité et d'hygiène pour les enseignants (durant la CNA, il y eut cinquante-neuf morts dont neuf assassinés par les somozistes réfugiés aux frontières)(Segundo Congrèso Nacional, p. 95).

III - QUELQUES CONCLUSIONS SUR L'IDEOLOGIE ET LE MATERIEL

Sur l'idéologie de la conscientisation

En lisant les thématiques abordées dans L'aurore du peuple et dans Les orientations pour l'alphabétiseur, nous pouvons constater qu'elles ont été choisies en fonction des variables dont nous avons parlé au début et des objectifs fixés par la CNA. Dans les dialogues proposés on revient sans cesse sur:

- l'histoire: occupation, dictature, révolution, FSLN...
- l'unité à faire: peuple, armée garantie de l'union;
- l'économie à reconstruire: réforme agraire, nationalisations, travail, santé;
- la démocratie: liberté, égalité, fraternité.

Nous retrouvons ici tout le cheminement pédagogique proposé par Paolo Freire: partir du vécu, des besoins du public-cible et du milieu où l'on vit. Pour un peuple ayant vécu durant quarante-cinq ans sous une dictature ne respectant aucune valeur ni personne, ce projet de "reconstruction nationale" à travers une campagne d'autoconscientisation nous apparaît comme un moyen idéologiquement excellent. Que nous soyons d'accord ou non avec une telle idéologie, nous devons respecter ce choix fait par un peuple et un gouvernement conscients de leurs propres besoins. La revalorisation de l'histoire et de la culture d'un peuple, si elle ne vire pas au fascisme, est un instrument idéologique très efficace pour reconstruire une nation.

Sur le cheminement pédagogique et le matériel

- Organisation: nous devons admirer comment, en si peu de temps, ce jeune gouvernement, tout en ayant les caisses vides, a réussi à organiser d'une façon aussi méticuleuse toutes les étapes de la CNA.

- Méthodologie: l'équipe de pédagogues qui a préparé le cahier des moniteurs et des alphabétisés, aidée de Paolo Freire, a réussi à allier les principes fondamentaux de ce dernier (dialogue, partir du vécu, utilisation de l'image, relation d'égalité et non de domination) aux besoins essentiels d'une nation qui se reconstruit (unité nationale, respect des langues et coutumes régionales, autoconscientisation, hygiène, santé et économie).

  La tenue d'un journal de bord par chaque moniteur ou monitrice pour "noter nos observations, nos inquiétudes et notre vécu comme participants à la CNA" aura été une excellente initiative pour:

  . aider le jeune à réfléchir sur son propre vécu;

  . faciliter le soutien pédagogique;

  . collecter toutes les richesses culturelles, historiques, géographiques de la flore et de la faune du pays.

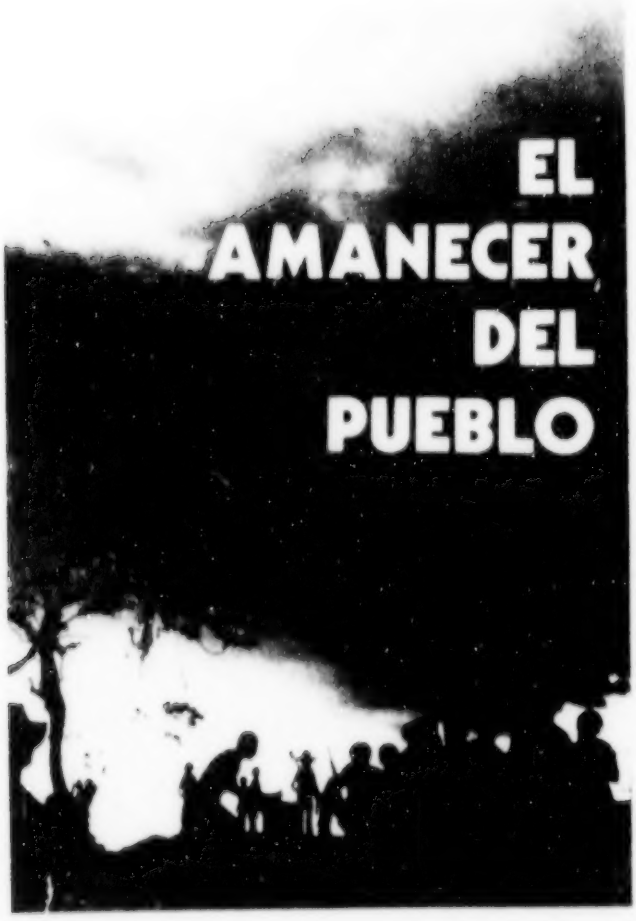
  Ayant personnellement rencontré et interviewé plusieurs monitrices de la CNA et ayant consulté quelques journaux de bord, j'ai pu constater avec quel sérieux et quel intérêt ces jeunes ont tenu ce journal.

- Pédagogie: le cheminement suivi est celui de Freire qui a déjà fait ses preuves dans le monde entier. Les nombreux conseils que nous avons résumés, spécialement le respect de l'attitude et du rythme d'apprentissage de chacun démontrent à quel point les pédagogues ont eu un souci constant de faciliter la communication.

  De même, pour les jeunes adolescents alphabétiseurs, on va jusqu'à demander une autorisation écrite aux parents afin que leur enfant puisse s'absenter pendant six mois.

- Formation des moniteurs et monitrices: un séminaire intensif de quinze jours a été organisé, avant la CNA, pour tous les enseignants, de tous les niveaux. On y étudiait objectifs, méthodologie et pédagogie à partir du cahier Orientations pour les alphabétiseurs. De plus, chaque brigade de vingt-cinq alphabétiseurs était suivie par un professeur-conseiller en pédagogie.

  Deux sessions d'évaluation ont eu lieu: au milieu et en fin de [illegible]oisade. La seconde avait pour but aussi de préparer la deuxième phase de la CNA, celle de l'éducation des adultes. La troisième phase a commencé en septembre 1981.


EL
AMANECER
DEL
PUEBLO

BIBLIOGRAPHIE

Ministerio de Educacion: Coordinador ASSMAN, Hugo, Nicaragua triunfa en la alfabetizacion, Documentos y testimonios de la National de alfabetizacion - Equipo - DEI, 1981.

" " La Educacion en el primer año de la revolucion Popular Sandinista, MED, Nicaragua, 1980.

" " Cuaderno de Educacion Sandinista, Orientaciones para el Alfabetizador, MED, Nicaragua, 1980.

" " El amanacer del pueblo, Cuaderno de educacion Sandinista de lecto, Escritura, MED, Nicaragua, 1980.

" " Coordinacion, Alicia Chacon y Victor S. Pozas, 2e Congreso Nacional de la Alfabetizacion, Documentos MED, Nicaragua, 1981.

" " Manuel del Brigadista, MED, Nicaragua, 1981.

Revue - Nicarauac no 5: Los cristianos y la revolucion, Ministerio de Cultura, Nicaragua, Abril-Junio 1981.

" " no 1: Nicaragua entre el Fulgor y la Esperanza, MDC, Nicaragua, Julio-Agosto, 1980.

BIBLIOGRAPHIE
VIDÉOGRAPHIE

PUBLICATIONS SUR L'ALPHABÉTISATION
MÉTHODES ET OUTILS
VIDÉOGRAPHIE

PUBLICATIONS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Service de recherche et développement

H. Barnes, J.-P. Hautecoeur, P. Saucier,	TÉLÉVISION ET ALPHABÉTISATION, Le grain de sel, MEQ-DGEA, no 3, 1981.
Jean-Paul Hautecoeur,	ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 322 p.
"	POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC, 1979, 50 p. Réédité dans Le grain de sel, numéro spécial, MEQ-DGEA, mai 1979.
"	MÉDITATION CIRCONSTANCIELLE À LA CAMPAGNE ... D'ALPHABÉTISATION, 1981, 70 p.
ALPHA 78, RECUEIL DE TEXTES	(préparé par J.-P. Hautecoeur), 1978, 191 p.
ALPHA 79, COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE	(préparé par J.-P. Hautecoeur), 1979, 235 p.
ALPHA 80, COMPTE RENDU DU SÉMINAIRE	(préparé par J.-P. Hautecoeur), 1981, 276 p.
ALPHA 80	(sous la direction de J.-P. Hautecoeur), 1982, 371 p.
ALPHA 82	(sous la direction de J.-P. Hautecoeur), à paraître.
PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION	(sous la direction de J.-P. Hautecoeur), 1982, 390 p.
SAINT-ARRIVE,	ALPHABÉTISER EN CRÉOLE, 1981, 155 p.

Équipe d'aide au développement

Monique Gaudreau,	PRÉSENTATION DU DOSSIER ALPHABÉTISATION À L'ÉQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT, 1981, 23 p.
Monique Gaudreau, Nicole Pothier,	COMMENT DÉPISTER ET RECRUTER UN OU DEUX OU TROIS GROUPES DE 19 ? 1981, 15 p.
Nicole Pothier,	LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION, ANALYSE CRITIQUE ET DISCUSSIONS, 1981, 45 p.
"	LES MÉTHODES L'ALPHABÉTISATION, 11 FICHES DESCRIPTIVES, 1981, non paginé.
TROIS APPROCHES PÉDAGOGIQUES POUR L'ALPHABÉTISATION	(préparé par Nicole Pothier), 1981, non paginé.
ÉPISODES DE VIE PÉDAGOGIQUE LÉGERS ET IMAGÉS	(préparé par Nicole Pothier), 1981, non paginé.
Monique Gaudreau, Nicole Pothier,	ET BIENTÔT... ARRIVE LE TEMPS D'ÉVALUER L'INTERVENTION EN ALPHABÉTISATION. COMMENT FAIRE ? 1981, non paginé.

AUTRES PUBLICATIONS QUÉBECOISES

ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS HAÏTIENS À MONTRÉAL	(matériaux pour une session de formation), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981, 235 p.
Roger Cartier, Gilles Houle,	LA CLIENTÈLE ANALPHABÈTE: UNE PREMIÈRE RECHERCHE DE BESOINS EXPRIMÉS ET NON EXPRIMÉS, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service d'éducation des adultes, 1981, 221 p.
André Jenera, Marc Thiffault,	UNE PROBLÉMATIQUE D'ALPHABÉTISATION, Commission scolaire régionale de Chambly, Service d'éducation des adultes, Longueuil, 1978, 68 p.
Institut canadien d'éducation des adultes,	POUR UNE ALPHABÉTISATION POPULAIRE (par Serge Wagner), Montréal, 1980, 16 p.
Micheline Laperrière, Serge Wagner,	L'ALPHABÉTISATION À REPENSER: L'EXPÉRIENCE DU CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES, Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1980, 321 p.
Adeline Magloire Chancy,	L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FEMMES IMMIGRANTES HAÏTIENNES À MONTRÉAL, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981, 168 p.
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation,	L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC: SITUATIONS, RECOMMANDATIONS, Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, 1981, 90 p.
Equipe Alpha,	RAPPORT DES ATELIERS L'ALPHABÉTISATION DE SEPTEMBRE 1980 À AVRIL 1981, Coopérative des services multiples de Lanaudière, Ste-Julienne, mai 1981, 56 p.
ALPHA LIAISON,	Bulletin de liaison des alphabétiseurs du Québec. Distribution: CSH Chambly, a/s Marc Thiffault, 25, Chemin de Chambly, Longueuil, J4H 3L2
ALPHABÉTISATION POPULAIRE,	Bulletin de liaison des groupes populaires en alphabétisation. Distribution: 1475, Bourbonnière, Montréal, H1W 3N2

MÉTHODES ET OUTILS D'ALPHABÉTISATION

APPROCHE SYLLABIQUE,	documents produits par Diane Vincent et Lise Thériault
Prix:	sans frais
Commande:	Commission des écoles catholiques de Montréal, Services administratifs du Service d'éducation des adultes, 3737 est, rue Sherbrooke, Montréal (Québec), H1X 3B3
Thème:	le matériel comprend un guide méthodologique, six cahiers de lecture, six cahiers d'écriture, deux tests de contrôle interétapes, un cahier de notions grammaticales et activités pratiques.
DE L'ÉCOUTE À LA LECTURE ET JUSQU'À L'ÉCRITURE,	documents produits par Clémence Laroche et Armand Trépanier
Prix:	Cahier 1: 1,50$ - Cahier 2: 2,00$ Cahier 3: 3,50$ - Cahier 4: 3,75$ Cahier 5: 4,25$ - Guide méthodologique: 10,00$
Commande:	Guérin éditeur Ltée, 4574, rue St-Denis, Montréal (Québec), H2J 2L3
Thème:	cinq cahiers composent l'ensemble de ce matériel, qui conduit l'étudiant jusqu'au niveau secondaire.
EXPÉRIMENTATION D'UNE MÉTHODE GLOBALE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AVEC LES ANALPHABÈTES,	documents produits par une équipe du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.
Prix:	sans frais
Commande:	Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, 2356, rue Centre, Pointe St-Charles, Montréal (Québec), H3K 1J7
Thème:	ce document propose un ensemble de techniques et d'exercices pour l'apprentissage de la lecture auprès d'analphabètes complets.

POUR UNE APPROCHE DYNAMIQUE EN ALPHABÉTISATION: RECUEIL DE SCÉNARIOS.	documents produits par l'organisme régional de développement Educo-témis, à la commission scolaire Lac Témiscamingue.
Prix:	à déterminer
Commande:	Commission scolaire Lac Témiscamingue, Service de l'éducation des adultes, a/s M. Yvon Rodrigue, C.P. 190, St-Bruno-de-Guigues (Québec), J0Z 2G0
Thème:	dix scénarios développés à partir de situations quotidiennes auxquelles les analphabètes sont souvent confrontés. Ce recueil a été préparé en collaboration avec deux monitrices en alphabétisation. Ce document s'adresse à des animatrices et monitrices en alpha.
LIRE, ÉCOUTER, PARLER, ÉCRIRE,	documents produits par un groupe de formateurs de la Commission scolaire régionale de Chambly.
Prix:	le prix varie selon les documents. Environ 15$ à 25$ par série.
Commande:	Commission scolaire régionale de Chambly, a/s Claude Chénier Secteur organisation, 25, Chemin de Chambly, Longueuil, J4H 3L2
Thème:	le matériel produit est considérable: . 6 cahiers thématiques plus un guide du formateur, pour le niveau Fr 301; . 14 cahiers thématiques plus un guide du formateur, pour chaque niveau de Fr 302-303; . 8 cahiers thématiques pour chaque niveau de Fr 304-305.

UNE APPROCHE FONCTIONNELLE POUR L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS,	documents produits par Doris Weber et Aloyse Freitag.
Prix:	sans frais
Commande:	Ministère de l'Immigration a/s Micheline Benoit Direction de l'information 355, rue McGill, Montréal (Québec), H2Y 2E8
Thème:	cette approche vise une alphabétisation de survie: permettre à des immigrants nouvellement arrivés au Québec, de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, etc. Le matériel comprend 7 dossiers maléables.
ALPHABÉTISATION POPULAIRE EN MILIEU RURAL: UN CAS TYPE,	document produit par la Coopérative des services multiples de Lanaudière.
Prix:	sans frais
Commande:	Equipe d'aide au développement a/s Nicole Pothier 600 Fullum, 10e étage Montréal (Québec), H2K 4L1
Thème:	une démarche d'alphabétisation à l'intérieur d'un projet coopératif.

VIDÉOGRAPHIE SUR L'ALPHABÉTISATION

Tous les documents recensés sont disponibles pour la vente, aux conditions indiquées (en 1981).

La plupart sont aussi disponibles pour le prêt, soit à la maison de production, soit aux adresses suivantes:

- Ministère de l'Éducation
  Direction générale de l'éducation des adultes
  a/s Lyson Paquette
  1035, rue de Lachevrotière, 2ie étage
  Québec, G1P 5A5
  Tél: 643-3443 (418)

- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
  a/s Tour de lire
  1475, avenue Bourbonnière
  Montréal, H1W 3W3
  Tél: (514) 521-2075

POUVEZ-VOUS LIRE CECI ? (1981) - 14mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production de la Télévision communautaire de la région Amiante (TUCRA) avec la collaboration de la CSP Amiante.

Prix: 60 dollars

Commande: TUCRA
37, rue Notre-Dame sud
Thetford Mines (QUEBEC), G6G 2J6
Tél: (418) 338-8444

Thème: l'animateur du projet d'alphabétisation de la commission scolaire régionale Amiante, des formateurs et des étudiants adultes présentent leur nouvelle expérience, en toute simplicité.

AP-TU VU, C'EST ÉCRIT ? (1981) - 13mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), avec la collaboration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), du ministère de l'Education.

Prix: 60 dollars (incluant un guide pour animateur et un jeu de photos des mots clés).

Commande: Service de l'éducation des adultes
a/s Fernand Benoit
CECM
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal (Québec), H1X 3B3
Tél: (514) 525-6311 - poste 633

(Pour le prêt: s'adresser à M. Fernand Benoit, CECM)

Thème: un homme, alphabétisé mais distrait, a rendez-vous à l'hôpital, en consultations externes. On le retrouve dans le métro, dans l'autobus, dans les couloirs de l'hôpital, à la pharmacie, dans un restaurant.

Se présente comme un outil d'apprentissage dans une perspective d'alphabétisation fonctionnelle, en référence aux réalités immédiates de la vie quotidienne.

LETTRE MORTE (1981) - 30mm, film 16mm couleur ou vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production de la Direction générale des moyens d'enseignement (DGME), ministère de l'Education, gouvernement du Québec.

Prix: À déterminer

Commande:
DGME
Secteur distribution
a/s Ronald Gagné
Ministère de l'Education
600 Fullum, 3e étage
Montréal, H2K 4L1
Tel: (514) 873-4078

Thème: Roger, Gilles et Sylvie, trois travailleurs québécois, analphabètes racontent les difficultés qu'ils rencontrent à l'école, au travail, avec les amis, la famille...

UNE FLEUR QUI A MAL À L'OEIL (1981) - 26mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre d'animation et de production audio-visuelles (CAPAV) de la CSR des Laurentides.

Prix: 60 dollars

Commande:
CAPAV
a/s Claude Savard
CSR des Laurentides
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe des Monts, J8C 1X4
Tel: (819) 326-0933, ext. 57

Thème: Comment on devient analphabète à l'école. Des enfants d'une "classe spéciale" racontent comment ils vivent leur relégation dans la marginalité scolaire, expriment ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils aimeraient... si l'école était différente...

SEMINAIRE ALPHA 80 SUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE (1981) - 50mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre d'animation et de productions audio-visuelles (CAPAV) de la CSP des Laurentides avec la collaboration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) au ministère de l'Education.

Prix: 60 dollars

Commande:

CAPAV
a/s Claude Savard
CSR des Laurentides
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe des Monts, J8C 1X4
Tél: (819) 326-0333, ext. 57

Thème: un document idéologique et un portrait de famille du premier rassemblement, à Val Morin (novembre 1980), des groupes populaires en alphabétisation. Les participants en ateliers discutent de la conscientisation, de l'alphabétisation des immigrants, de l'autonomie et du financement des groupes, du bénévolat, de l'alphabétisation des travailleurs...

UNE AUTRE SOLITUDE (1980) - 45mm, vidéocassette, 3/4 ou 1/2 pouce, couleur.

Production du Centre audio-visuel de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), avec la collaboration de la CSR Jean-Talon

Prix: 60 dollars

Commande:

Centre audio-visuel de la CECQ
1160, rue Bourlamarque
Québec, G1R 2P7
Tél: (418) 688-3266

Thème: Le dépistage, l'animation et le recrutement dans un processus de préalphabétisation à la commission scolaire régionale Jean-Talon. Un animateur raconte son expérience, présente des situations de terrain ainsi que ses interlocuteurs qui joindront une classe d'éducation de base en milieu institutionnel.

«Nous aut' on a d'la misère à parler quand on arrive d'vant un monsieur pis un bureau. J'sais pas c'qu'on a. C'est ça not'pire défaut. Jusse le fait qu'un gars y'est habillé en habit pis là t'arrive pis là ça nous gêne beaucoup. C'est mon plus gros problème ça. Quand j'arrive devant un homme — qu'ça soit un homme ou une femme ça me dérange pas — j'chu gêné tout l'temps. Ça m'empêche de parler. Pour dire, là j'emmènerais mon enregistreuse pour leur faire écouter ça. T'sais, le soir, j'enregistrais là, pis là y'écoutraient ça. Là, y saura'ent dans quoi j'voudrais.»